LA ESCUELA A EXAMEN

Mariano Fernández Enguita

PSICOLOGÍA PIRÁMIDE

PEDAGOGÍA

LA ESCUELA a examen recorre con una mirada crítica los principales aspectos de la institución escolar, desde sus relaciones con la sociedad global hasta los procesos concretos en su interior. La relación general escuela-sociedad se analiza en sus dimensiones políticas (ciudadanía), económicas (trabajo) y de control (custodia de la infancia). Capítulos específicos analizan en detalle el sistema educativo español, primero, y su relación con el empleo, después. La obra presta especial atención a las desigualdades ante la educación, sean de clase, de género o étnicas, discutiendo las políticas con las que se ha pretendido afrontarlas. Por último, se adentran en la vida interna de los centros para estudiar tanto sus rutinas cotidianas como el papel y las actitudes de profesores, padres y alumnos.

Mariano Fernández Enguita es catedrático de Sociología en la Universidad de Salamanca. Autor de un centenar de artículos científicos y una docena de libros, entre ellos figuran *Integrar o segregar, La cara oculta de la escuela, Educación, formación y empleo, Poder y participación en el sistema educativo* y *La profesión docente y la comunidad escolar.*

PIRÁMIDE


ISBN 84-368-1394-4
9 788436 813944
0262103

LA ESCUELA A EXAMEN

Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA
CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

LA ESCUELA A EXAMEN

Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN "PSICOLOGÍA"
Sección "Pedagogía"

Diseño de cubierta: C. Carabina
Realización de cubierta: Anaí Miguel

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89. Fax: 91 742 36 61
Depósito legal: M. 36.403-1999
ISBN: 84-368-1394-4
Printed in Spain
Impreso en Lavel, S. A.
Polígono Industrial Los Llanos. Gran Canaria, 12
Humanes de Madrid (Madrid)

*A Gorka, a quien me gustaría asegurar lo mejor
y evitar lo peor de la escuela.*

Índice

Presentación

Éste es un libro dirigido a los agentes del proceso educativo que se interrogan sobre éste: maestros y profesores dispuestos a examinar su propia práctica individual y colectiva, padres y madres que no quieren limitarse a depositar a sus hijos en la escuela como quien deja el coche en el aparcamiento o el taller —para que se los guarden o se los arreglen— y alumnos y estudiantes que han alcanzado a formularse preguntas sobre la escuela y su relación con ella. No es una introducción ni una síntesis para los especialistas o los estudiosos de la sociología de la educación, sino, al contrario, para quienes nunca han entrado en contacto con ella o sólo lo han hecho ocasionalmente.

En repetidas ocasiones se me ha pedido exponer una visión de la escuela desde la perspectiva de la sociología para profesionales y personas interesadas en la educación que, sin embargo, raramente tenían un mínimo conocimiento de aquélla. Por ejemplo, en cursos de aptitud pedagógica, escuelas de verano, cursillos de formación de formadores y asesores, de actualización y perfeccionamiento del profesorado, etc.; a instancias de la Administración o de colectivos de profesores, movimientos de renovación pedagógica, sindicatos del sector, asociaciones de padres y otras organizaciones no oficiales. Y siempre me he encontrado con lo mismo: la sociología de la educación es un mundo desconocido para los enseñantes y otros sectores implicados, y escuchar siquiera una parte de lo que tiene que decir constituye una sorpresa.

Que padres y alumnos no sepan nada de ella resulta natural. Que en la misma situación se encuentren los licenciados es algo que tampoco puede sorprendernos, pues no hay nada en sus estudios reglados que los prepare específicamente para la docencia. Lo que resulta un tanto lamentable es el empeño de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Psicología y las Escuelas de Magisterio en mantener-

se como un coto cerrado ignorando la sociología, confinándola en un papel marginal o, lo que es peor, absorbiéndola mediante un juego de etiquetas que conduce a enseñar lo de siempre bajo un nuevo título. No porque esta disciplina soporte una maldición, sino porque se encuentra en la situación de cualquiera que llega el último a un lugar donde ya se ha establecido el reparto. Por fortuna, frente a la inercia y el corporativismo de las instituciones, especialmente de las universitarias, siempre quedan las iniciativas colectivas y el recurso a la autodidaxia. Es así como muchos enseñantes han podido romper el estrecho corsé impuesto por el *alma mater* y abrirse a nuevas fuentes de conocimiento y de opinión.

Éste es el marco al que se dirige esta pequeña obra. Nunca he creído en la conveniencia de los manuales ni de los libros de texto en el marco de la enseñanza universitaria —al menos en los campos de las ciencias sociales y las humanidades—, pues me parece que degradan y trivializan los problemas que tocan. Creo, sin embargo, que un análisis sociológico sintético de la escuela puede resultar útil para aquellas personas cuyo conocimiento de la misma ya sólo depende, dejando a un lado la experiencia, de su estudio personal y de actividades de perfeccionamiento de corta duración. El lector no debe pensar en absoluto que, una vez acabadas estas páginas, ya habrá llegado a familiarizarse con la sociología de la educación, pero espero que obtenga por su intermedio una primera idea de lo que ésta abarca y un estímulo para intentar conocerla mejor y servirse de ella en sus actividades relacionadas con la escuela.

Nota a esta edición

La edición de 1995 aumentó sensiblemente respecto de las cuatro anteriores, con la inclusión de tres nuevos capítulos y el añadido de una sección a otro. Los capítulos nuevos eran los ahora números 5, 8 y 10, respectivamente dedicados a la relación entre educación y empleo, la etnicidad y la participación de la comunidad escolar en la gestión de los centros; también lo era el apartado 4 del capítulo 7, dedicado a la mujer, que trata de la orientación escolar y profesional. En la edición de 1998 se añaden los actuales capítulos 9 (que, de hecho, es una ampliación del antiguo apartado 8.4, en consecuencia eliminado) y 14.

Habent sua fata libelli, decían los clásicos, y este libro confirma que tenían razón. Primero tuvo cinco capítulos, en respuesta a un encargo para una obra colectiva. Después decidí convertirlo en libro independiente añadiéndole cuatro capítulos más y haciendo de él una obrita para usos menores, tales como la presentación de la sociología de la educación ante sectores del público interesados pero no familiarizados. Al alcanzar su quinta edición me consideré obligado a elegir entre dejarlo periclitar y ponerlo al día, por lo que le sumé otros tres capítulos. Ahora, al prepararse la octava edición, le añado todavía otros dos capítulos. Hay algunas cosas que cambiaría o escribiría de otra manera, pero creo que es justo dejarlas como están, de modo que cada capítulo es lo que es desde que se escribió y se incorporó, en sucesivas capas, a esta especie de libro-cebolla. Un resultado de esta reconstrucción reiterada del libro por la vía del acrecimiento, en la cual se combina la adición de nuevos materiales con el mantenimiento de los viejos, es que se va convirtiendo poco a poco en una construcción temporalmente estratificada, en el sentido de que, incluso sin esta introducción inicial, podrían distinguirse con cierta claridad, como se distinguen las capas geológicas en el suelo o los estilos arquitectónicos en las catedrales.

Escribía en 1990, en la primera parte de esta nota preliminar, insistí en 1995 y reitero en 1998, que el libro no es ni pretende ser un manual y que no me gustan los manuales, al menos para las ciencias sociales y las humanidades. Algunas personas lo han discutido, pero yo me mantengo en mis trece: esto no es un manual, sino una introducción; o, tal vez, simplemente, una invitación. Un manual es una obra que pretende compendiar, de manera simplificada y no problemática, un cuerpo de conocimiento, haciendo pasar en sucesión datos, teorías, autores, leyes, etc. Una introducción, en cambio, aspira a mostrar la entidad o la relevancia del mismo a partir de diversas vías de acceso, pudiendo combinar en distintas proporciones la panorámica general con incisiones en aspectos concretos y sin estar obligada a la exhaustividad. De hecho, creo que ésa es la raíz del éxito de este libro, aunque debo añadir que ni siquiera lo imaginaba cuando lo escribí.

No se libra una introducción, sin embargo, de la evolución de

aquello a lo que introduce. Aparte de modificaciones menores, en la primera edición de libro añadí, respecto a la versión inicial, cuatro nuevos capítulos dedicados a proporcionar datos sobre las desigualdades y otros datos del sistema educativo español (hoy capítulo 4), la mujer (7), la profesión docente (10) y la reforma de la enseñanza (13). Para la quinta edición se agregaron, como ya he dicho, sendos capítulos sobre la relación con el empleo (5), la etnia (8) y la comunidad escolar (12). Para la octava, de 1998, los consagrados a la comparación de los resultados de las reformas igualitarias en los ámbitos de la clase, el género y la etnia (9) y al lugar de la escuela y la docencia en el proceso de cambio social (14). Tres de estos capítulos, los dedicados a la estructura del sistema educativo, a la relación con el empleo y a la reforma, pueden considerarse resultado del simple deseo de completar la obra con el tratamiento analítico y la aportación de algunos datos empíricos sobre cuestiones prácticas que, en todo caso, suelen interesar a los lectores potenciales del libro, es decir, a los «educadores y otras personas interesadas» que eran y son invocadas en su subtítulo. Pero el porqué de los otros cuatro resulta más interesante.

A poco que uno estuviera dispuesto a practicar la sociología reflexiva, o la simple introspección, no podría dejar de ver que tres de los capítulos añadidos, los dedicados a la mujer (7, de 1990), a las minorías étnicas (8, de 1995) y a la comparación de los resultados de las reformas (9, de 1998), representan la ampliación del interés por la comprensión de las desigualdades sociales del eterno campo de las clases al del género, primero, y al de la etnia, después. Otros dos, los dedicados a los docentes (11, de 1990) y a la comunidad escolar (12, de 1995), expresan un desplazamiento de la atención de las estructuras y los agregados impersonales de la institución a los agentes colectivos de carne y hueso. No es que lo añadido fuera completamente ignorado antes, pero sí que no se le había otorgado el espacio que merecía. Finalmente, los capítulos dedicados a la reforma y la innovación educativas (13, de 1995) y a la relación de la escuela con el cambio social (14, de 1998). Desde luego, ésa ha sido mi evolución, pero creo que también la de una buena parte del análisis sociológico, aunque no es éste el momento de entrar a interpretarla.

* * *

Es suficiente para explicar el origen del libro en su forma actual, pero parece de rigor precisar más exactamente la relación de sus componentes con otros escritos del autor, en términos convencionalmente académicos. Los capítulos 1, 2, 3, 6 (éste, hasta la 4.ª edición, 5) y 10 (7 hasta la 4.ª edición y 8 hasta la 7.ª) tienen su origen en un texto que, con el título de «Los factores socioculturales y la educación», preparé para la *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. Decir que tienen ahí su origen no es un simple ritual, pues se han suprimido, añadido, refundido y desglosado epígrafes respecto del texto matriz y se ha revisado notablemente lo que quedaba de común. Los capítulos 4, 7 (6 hasta la 4.ª ed.), 11 (8 hasta la 4.ª y 9 hasta la 7.ª) y 13 (que fue 9 y 12, consecutivamente) fueron incluidos en la primera edición, de 1990, y se mantienen tal cuales hasta hoy, con apenas algún retoque, salvo la mencionada nueva sección (de 1995) del 7. El capítulo 4 fue escrito expresamente para este libro con el único fin de aportar alguna información sobre las macromagnitudes del sistema educativo español al lector que no esté familiarizado con ellas (se basa enteramente en las cifras oficiales, salvo cuando se especifica lo contrario); también fue escrito para la primera edición el ahora 13 (antes 9 y 12). El 5 es un resumen del artículo «No hay más cera que la que arde», *Revista de Educación* 293, 1990, que a su vez era una breve presentación del informe *Educación, formación y empleo en España* (Madrid, CIDE, 1990; Eudema, 1992). (Sobre lo tratado en estos dos capítulos, en especial, el lector puede desear ver por sí mismo los datos en que se apoyan; remito para ello a la bibliografía final.) El capítulo 7 (6 antes de 1995) es, en sus tres primeras secciones, una versión reducida de la ponencia «Mujer y currículum», presentada en el Seminario *La igualdad de oportunidades de las mujeres en la reforma del sistema educativo*, organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Instituto de la Mujer; la cuarta sección fue escrita para, y añadida en la 5.ª edición. El capítulo 8, también incluido en la 5.ª edición, es un resumen de la ponencia «Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos», presentado al *II Congreso Internacional de Didáctica: Volver a pensar la educación*, a su vez basado en una investigación más amplia financiada y publicada por el CIDE y la Universidad de Granada en 1995, *Escuela y etnicidad: La escolarización del pueblo gitano*. El actual capítulo 9, incluido en 1998, desarrolla la conferencia de

apertura que tuve el honor de impartir en la *XIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa en Educação (ANPEd)* de Brasil, celebrada en Caxambu en septiembre de 1996. El capítulo 11 (antes 8 y 10, sucesivamente) es una versión reducida de «La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización», ponencia presentada en las *I Jornadas de Estudio: La educación a debate*, organizadas en Jerez por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. El capítulo 12 (11 desde la 5.ª ed.) es una versión abreviada del artículo «De la democratización al profesionalismo», *Educación y Sociedad* 11, 1993, basado por su parte, aunque no sólo, en una investigación financiada por la Comunidad de Madrid, galardonada *ex aequo* con el premio Marcos Ortega Mera de 1993 y publicada con el título *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* (Madrid, Morata, 1993). Por último, el capítulo 14, se basa en una conferencia impartida en abril de 1996 en el *II Fòrum Educatiu* de Lleida, por invitación del Ayuntamiento de esa ciudad.

1 La Educación como proceso de socialización

Los profesionales de la enseñanza no pueden evitar la sensación de que la escuela se halla sometida a un fuego cruzado, degradado su prestigio y criticada por todos. No les falta razón, pues parece que no existe nada más cómodo para una sociedad que culpar de sus males a la escuela —exculpando así, de paso, a otras instituciones como las empresas y el Estado— y tratar de encontrar soluciones mágicas a través de su permanente reforma —lo que sirve para distraer la atención de lo que verdaderamente necesitaría ser reformado, dentro y fuera de la institución escolar—.

Sin embargo, esta vulnerabilidad sólo toca a aspectos superficiales de la institución. Se clama y se brama sobre el contenido de los programas, la ausencia de tal o cual materia, la formación del profesorado, etc., pero raramente se llega al fondo de la cuestión. Lo esencial de la escuela parece beneficiarse de una especie de estado de gracia permanente que surge de la convicción generalizada de que la cultura y la técnica avanzan, el acceso a ellas es siempre deseable y la escuela es el mejor instrumento para lograrlo. Además, tanto la apología como la crítica de la escuela suelen estar fuertemente impregnadas de un idealismo que reduce siempre el problema a la vertiente comunicativa, a la discusión sobre el contenido.

Se supone que la educación es sobre todo el desarrollo de las facultades interiores de la persona, nacidas de no se sabe dónde, o su incorporación a la cultura, la única. Ello lleva a no poner en cuestión posibilidades simplemente ignoradas, como que la cultura escolar no sea la cultura a secas, con artículo determinado, sino simplemente una cultura entre otras posibles, o que más importante que lo que se enseña —el contenido— pueda resultar ser la forma en que se enseña —el marco institucional y relacional y el método—.

La sociología, para la cual las instituciones —sea ésta o cualquier

otra— sólo pueden ser entendidas en sus relaciones con otras instituciones y en su inserción en la sociedad global, interpreta la educación desde una perspectiva distinta.

1.1. La reproducción de la sociedad

Toda sociedad, cualesquiera que sean sus características, necesita la contribución de sus miembros para su reproducción. El término «reproducción» tiene un significado múltiple. En primer lugar, alude a la reproducción biológica: para sostenerse, seguir existiendo y, en su caso, crecer la sociedad precisa de una tasa de nacimientos que depende de otras variables regulares como la esperanza de vida, la mortalidad infantil, etc., u ocasionales como las guerras, las catástrofes naturales o las migraciones. En segundo lugar, comprende la reproducción económica: para subsistir y no desaparecer ni degradarse, la sociedad debe producir al menos lo que consume improductiva y productivamente —es decir, tanto lo que consumen directamente sus miembros como lo que necesitan para volver a iniciar un ciclo productivo—, y más si desea aumentar su bienestar y/o crece su población; finalmente, la reproducción lo es también del orden social y de la cultura que lo envuelve, lo expresa y lo sustenta: la sociedad no puede estar construyendo desde cero, en todo momento ni a cada generación, sus instituciones, sino que tiende a perpetuarlas a través del tiempo, aunque la mayoría de las sociedades que la historia ha conocido contenían y contienen relaciones conflictivas que llevan a la permanente puesta en cuestión de todas o algunas de sus instituciones y, en ocasiones, a su sustitución por otras nuevas.

Este tercer tipo o aspecto de la reproducción, que podemos llamar reproducción «social» o «cultural» —tomando la palabra «cultura» en su sentido antropológico, lo que equivale a decir que abarca todo aquello que no es mera naturaleza— desempeña un papel esencial en el análisis y la comprensión de la educación. Para perpeturarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, etc., que sirven a tal fin y de desalentar los que se oponen al mismo. Los procesos por los cuales se

trata de introducir, generar o estimular tales rasgos en la personalidad de los individuos se designan genéricamente con el nombre de *socialización*. Los mecanismos mediante los que se desestimulan o penalizan los rasgos contrarios y, sobre todo, sus manifestaciones en la conducta, suelen agruparse bajo el epígrafe de *control social*. La socialización y el control social son fenómenos inherentes a la existencia misma de la sociedad e independientes, por tanto, de cuál sea la estructura precisa de ésta o del juicio que nos merezca. En aras de la simplicidad, podemos referirnos a ambos con el único término genérico de socialización.

Hay muchas maneras de conceptualizar la socialización, aunque todas tienen bastante en común. Una formulación clásica es la que plantea que la sociedad está compuesta por diferentes instituciones como pueden ser el Estado, la familia, las empresas, los clubs de fútbol o los bailes de sociedad. Cada una de estas instituciones comprende una serie de *roles* o papeles que deben ser desempeñados por los individuos. Así, por ejemplo, en una familia pueden distinguirse los papeles de padre e hijo, adulto o no adulto, masculino y femenino, niño y joven, etc. A cada uno de estos papeles corresponde un patrón de comportamiento diferente, y la familia se reproduce socialmente forzando a los individuos a ajustarse más o menos a tal patrón. El reconocimiento de la existencia de papeles estables y patrones de conducta no significa que éstos sean invariables en el tiempo y en el espacio: no es lo mismo ser padre entre los manus de Nueva Guinea que en Europa, ni en Italia que en Suecia, ni en la España del siglo XIII que en la de hoy, ni en un medio obrero que entre profesionales liberales, e incluso, permaneciendo el resto de las cosas iguales, distintas personas imprimen distintos matices a papeles nominalmente idénticos.

Sin embargo, en este momento interesa más prestar atención a la enorme importancia que los papeles sociales desempeñan cotidianamente y sin que caigamos en la cuenta de su relevancia y omnipresencia. Nuestra relación con los papeles sociales es similar a la de Monsieur Jourdain con la prosa, que hablaba en ella sin saberlo. Cualquiera de nosotros se resistiría a verse reducido al desempeño de un papel o de un conjunto de ellos, pero constantemente nos plegamos a sus exigencias. Asumimos que hay una serie de pautas de comportamiento que derivan no del hecho general de ser persona, sino del

hecho particular de ser casado o soltero, padre o madre, profesor o alumno, militar o civil, mayordomo o banquero, joven o viejo, etc. Además, los patrones de comportamiento suelen ser recíprocos: cuando un padre le dice a su hijo que «debe hacerle caso porque es su padre», está aspirando a que aquél identifique y reconozca simultáneamente ambos papeles: el de hijo y el de padre, el propio y el que tiene enfrente, el que desempeña hoy y el que desempeñará mañana. Todas las instituciones cuentan con unos u otros recursos para asegurar los rasgos adecuados en sus miembros, sean éstos leyes o normas, mecanismos formales pero sin carácter normativo o las simples muestras personales de aprobación o rechazo: aquí entran desde los códigos militares o las reglas monásticas hasta la murmuración, pasando por las deontologías profesionales, las calificaciones escolares, las prisiones, las distinciones honoríficas y un interminable etcétera.

Pero el objetivo de la socialización es sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por resortes de control interno; en otras palabras, que los individuos hagan lo que tienen que hacer y no hagan lo que no deben hacer sin necesidad de que nadie venga a recordárselo. Por eso, el resultado de la socialización debe ser un proceso de interiorización de las normas sociales, el proceso por el que el individuo convierte la cultura que le rodea, o sus aspectos fundamentales, en algo propio. Da igual cómo denominemos a esto: interiorización o internalización de una cultura previamente objetivada o exteriorizada (Berger y Luckmann), asunción de o ajuste a papeles preestablecidos, específicos y universalistas (Parsons), conversión del «otro generalizado» en el «mí» (Mead) plasmación de la cultura en el «superyo» o «superego» (Freud), formación de la «persona» como combinación de la estructura caracterial propia y la socialización en papeles institucionales (Gerth y Mills) o de cualquier otra forma.

La socialización es a la vez general y específica, función de la sociedad global y del lugar que cada cual ocupa, prevemos que va a ocupar o queremos que ocupe en ella. Nuestra sociedad considera, por ejemplo, que todo el mundo debe saber leer y escribir y ser capaz de adaptarse a normas de convivencia tales como no agredir a los dernás o esperar su turno en una cola pero también que los militares deben ser disciplinados, los artistas creativos, los cuadros empresariales emprendedores, los artesanos meticulosos, los pobres resignados, los estudiantes aplicados, los aristócratas elegantes, etc. Por consiguiente, la socialización de cada persona presenta elementos comunes a la de los demás junto con elementos específicos relacionados con su lugar en la sociedad, presente o previsto.

La socializacion de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación (Durkheim), lo que no implica necesariamente la presencia de escuelas (en cuyo caso es más adecuado llamarla educación formal o escolarización; pese a lo cual, por mor de la brevedad, en lo sucesivo emplearemos el término «educación» para designar la que tiene lugar en las escuelas).

1.2. La eficacia de la socialización escolar

La socialización es un proceso o conjunto de procesos que dura toda la vida, pero no siempre con la misma eficacia. Lógicamente, ésta es mayor cuanto menos formados y maduros están el carácter, los conocimientos, la inteligencia, las actitudes, etc. de la persona. Ello hace que la escuela, que acoge a los individuos prácticamente desde que despegan de la vida vegetativa hasta que se incorporan a papeles adultos, sea particularmente poderosa. También lo es, por supuesto, la familia de origen, que los recoge en el punto de partida, los envuelve con vínculos afectivos y de dependencia material hasta que son capaces de organizar su propia vida y nunca rompe sus lazos con ellos. Por eso suele designarse a la educación escolar como «socialización secundaria», frente a la «primaria» que tiene lugar en la familia. Sin embargo, hay otros aspectos que convierten a. la escuela en algo no tan secundario.

En cualquier momento de la vida de un individuo pueden localizarse diversos procesos de socialización que discurren en paralelo, pero no todos tienen la misma importancia ni eficacia. Una fuente de éstas es, por supuesto, su autoridad. Si nos atenemos al caso de los niños, éstos se mueven simultáneamente, al menos, entre las influencias de la familia, la escuela, los medios de comunicación y los grupos de iguales. Otras instituciones, como las religiosas, económicas o políticas, sólo entran en contacto con ellos a través de las antes citadas o de manera marginal. Entre las instituciones relevantes, los

medios de comunicación social pueden resultar especialmente atractivos o los grupos de iguales singularmente gratificantes, pero sólo la familia y la escuela cuentan con una autoridad establecida sobre niños y jóvenes. La autoridad de la familia se basa en las relaciones de afecto y dependencia y es reforzada por la sociedad misma, que sostiene el poder de los adultos sobre los que no lo son con todos los medios a su alcance. La autoridad de la escuela proviene directamente de una delegación de la sociedad, pero se legitima adicionalmente presentando sus actos como derivados de la lógica del saber.

Sin embargo, no cabe negar el debilitamiento de la posición de la escuela ante los jóvenes debido a la explosión de los medios de comunicación de masas. La autoridad se basa a menudo en su capacidad de definir la realidad de aquellos sobre quienes se ejerce. Las iglesias, por ejemplo, deben en gran parte su poder a su capacidad de hacer creer a los fieles que la realidad no se limita a la vida en la tierra, o incluso que ésta carece de importancia frente a la vida ultraterrena. La escuela se ha beneficiado durante mucho tiempo de esta capacidad, pues para la inmensa mayoría de su público no existían otras realidades que la de su entorno inmediato y la definida por la escuela misma. Los medios de comunicación debilitan la posición de la escuela desde el momento en que, dada la gran cantidad de información que aquéllos expanden, ésta no puede ya seguir dando por sentado que la realidad que define es la única conocida o imaginable, por sí o superpuesta a la del entorno inmediato, sino que tiene que mostrar a cada momento que se ocupa de aquello de lo que vale la pena ocuparse o forzar a los alumnos a comportarse como si así lo creyeran.

La escuela saca su fuerza de otra peculiaridad, a saber: no sólo transmite información, conocimientos ideas, sino que también es un poderoso organizador de la experiencia de los alumnos. Un medio de comunicación carece de recursos para mantenernos atado a él, como no sean los de la seducción. La escuela, por el contrario, cuenta con la fuerza legal —y, en su caso, material— necesaria para hacerlo durante muchas horas al día, muchos días al año y muchos años de nuestra vida. No sólo retiene forzosamente a los jóvenes, sino que organiza, además de su actividad intelectual, y con mayor eficacia que ésta, su actividad material, obligándolos a callar o a hablar, a moverse o a estar sentados, a entrar en las aulas o abandonarlas, etc. Ya decía Kant que la primera cosa importante que se aprende en las aulas es a permanecer sentados. Esta capacidad de organizar la experiencia personal es la gran ventaja, desde el punto de vista de la eficacia en la socialización, que posee la escuela sobre los medios de comunicación.

Por último, hay que tener en cuenta que las dimensiones y las relaciones sociales de las modernas organizaciones económicas y políticas se han alejado ya mucho de las de la familia. La familia podía ser muy eficaz para preparar a las personas para la aceptación de las reglas de la organización política de la tribu o los vínculos feudales y la organización económica de la pequeña explotación campesina o el taller artesanal, que en gran parte estaban calcados sobre ella, pero difícilmente podría ofrecer algo adecuado para el Estado actual o la gran empresa. La escuela no es sólo la segunda institución a la que acude el niño, sino también la primera que puede guardar alguna semejanza con aquéllas; en definitiva, es la primera organización formal y burocrática a la que accede. Ésta es otra fuente de ventajas, siempre en términos de eficacia socializadora, frente a la familia.

1.3. La perspectiva de la sociología de la educación

La sociología analiza la educación como un entramado institucional y un conjunto de procesos y relaciones insertos en la sociedad global y dotados ellos mismos de una organización social interna. Hablando con propiedad, no existe una sociología de la educación como rama desgajada de la sociología general, sino una sociología general aplicada a la educación. Esta no podría ser comprendida en sí misma, haciendo abstracción de la sociedad global y de sus principales instituciones. Al igual que cualquier otro fenómeno social concreto, debe ser enfocada no como hecho abstracto sino como cristalización de un conjunto de determinaciones, como parte de una totalidad social. Por consiguiente, todo análisis sociológico de la educación implica —no importa que lo haga explícito o no— un análisis general de la sociedad y, en particular, de sus instituciones más importantes; concretamente, cuando menos, la economía —y, en especial, el trabajo—, el Estado y la familia.

Se entenderá mejor el alcance de lo dicho si lo formulamos de una manera negativa, en contraposición a algunas ideas comunes en el campo de la educación. En primer lugar, la educación no es lo que es porque se derive así de ninguna presunta naturaleza humana. No tiene nada de desarrollo de algo que se halla en germen en la persona, tal como nos sugiere la manida metáfora que compara al maestro con el jardinero y al alumno con la planta, que aquél se limitaría a regar. No es una operación de dentro a fuera, sino de fuera a dentro (Lerena). No es un proceso de autoproducción del individuo sino de producción de éste y reproducción de la sociedad.

En segundo lugar, no se reduce a un mero problema técnico, por complejo que éste pueda ser. La problemática de la educación no consiste en encontrar los medios más adecuados —el método pedagógico— para lograr unos fines que, por su parte, se dan por sentados o quedan fuera de la discusión. De hecho, éste es un planteamiento relativamente reciente, nacido de la obsesión de la profesión pedagógica por enclaustrarse en el mundo de los medios, que presuntamente constituiría un terreno objetivo para una práctica científica, y alejarse del mundo de los fines, que pertenecerían al campo de lo normativo, opinable y, por tanto, no científico.

El carácter social de la educación no se reduce a su inserción en la sociedad global, sino que alcanza también, como ya se ha indicado, al interior de la institución y el proceso. El sistema educativo, los centros escolares y las aulas no son un simple escenario de procesos técnicos, sino espacios surcados por relaciones de poder, grupos con intereses diferenciados, relaciones sociales estables, normas de conducta, valores, ideologías, etc. Si el único nexo entre profesores y estudiantes fuera que los primeros saben algo que los segundos no, las aulas habrían estado siempre vacías; y, en el poco probable caso de llenarse, no funcionarían como lo hacen.

El enfoque de la educación como un proceso de socialización implica también, de manera necesaria, la historización del análisis de ésta. No cabe imaginarla como algo invariable, ni siquiera como algo cuya única evolución sea un proceso de universalización, perfeccionamiento metodológico y técnico, actualización, etc. Ni cabe, tampoco, considerar las formas anteriores de educación, o las propias de otras culturas, como constructos artificiales u opciones erradas mientras que nosotros, afortunados, habríamos dado con la verdadera educación, la única. Distintas socieades organizan su educación de forma diferente precisamente por eso, porque son distintas; porque no existe, no ha existido ni existirá nunca una fórmula de educación válida para todo tiempo y lugar. Por ello mismo, se debe huir del error de pensar que las cosas no han cambiado —a pesar de que la escuela sea especialmente indicada para los chistes al respecto—: a medida que cambia globalmente o lo hacen sus principales instituciones, la sociedad induce también cambios en las formas de educación.

Para la sociología, en fin, carece de sentido convertir al alumno en la única variabe de cuyo lado caería toda la responsabilidad del resultado de su paso por la escuela. No son las diferencias entre los alumnos, ni siquiera sumándoles toda la parafernalia relativa al origen social y cultural, las que determina sus distintas realizaciones en la escuela. Las diferencias que cuentan no son las que se sitúan fuera por entero de la institución escolar, sino las que están en el centro de la articulación entre ésta y la sociedad global o sus principales instituciones. Está fuera de lugar, por consiguiente, ocultar la responsabilidad de la escuela bajo la aureola de su presunta cientificidad mientras se clasifica a los alumnos como «normales», «niños-problema», etc., o se rebautiza su exclusión como «fracaso» y su rechazo como «inadaptación».

No existe mucho acuerdo, sin embargo, a la hora de incorporar al análisis de la escuela —o de la sociedad en general— la idea de conflicto. Una muy poderosa corriente del pensamiento sociológico, la funcionalista, la excluye casi por entero. Otras, como los enfoques de la reproducción y la correspondencia o el credencialista, la ponen en el centro del análisis. Ésta es la alternativa aquí adoptada: reconocer y analizar los conflictos y contradicciones que surcan el espacio social global, el escenario escolar y la articulación entre ambos. Este reconocimiento debe servir para matizar de antemano un análisis que va a estar predominantemente centrado en la dinámica reproductiva de la escuela, en su contribución a la reproducción de la sociedad: se trata de la reproducción de una sociedad contradictoria, por una institución contradictoria y en una relación contradictoria.

Finalmente, hay que señalar que el análisis sociológico no debe reducir a los sujetos a la condición de objetos pasivos de las institu-

ciones, que la atención a la estructura social debe combinarse con la atención a la acción social. Las instituciones constituyen una realidad *sui generis,* distinta de los individuos que las componen, pero sólo cobran vida a través de éstos, lo que les ofrece la ocasión de mediar los propósitos y los efectos de aquéllas. La escuela no es una excepción: tiene su propia dinámica, sus propias reglas y una densidad estructural que constriñe a sus agentes —profesores, alumnos, etc.—, pero éstos cuentan siempre con un espacio propio para la acción personal y colectiva. El análisis estructural no niega la actividad humana: trata simplemente de explicar lo que sería imposible desde la perspectiva de la agregación de acciones individuales aisladas y consideradas meramente en sí mismas.

2 Las funciones sociales de la Escuela

La escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación al sistema social global o sus subsistemas más relevantes. Carece de sentido explicar su existencia, sus características o sus cambios en virtud de su sola dinámica interna o recurriendo a explicaciones causales unilaterales. En este capítulo vamos a detenernos en las que consideramos sus funciones más importantes, que se desarrollan en relación con las esferas del Estado la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global.

Esta selección, que creemos justificada, no debe ocultar, no obstante, otras funciones menos rimbombantes pero no menos dignas de ser tenidas en cuenta. Por ejemplo, la función de custodia que, en el contexto de una sociedad urbanizada y una familia nuclearizada sirve para permitir a las madres salir de los hogares y para sacar a los jóvenes de las calles. O la función, de nueva planta, consistente en mitigar u ocultar el desempleo por el sencillo procedimiento de retrasar la incorporación de los jóvenes a la vida activa —en realidad no es una función tan nueva, pues ya era bien conocida de lo gremios artesanales, que forzaban a un larguísimo aprendizaje para mantener controlado el número de oficiales y maestros—. O la de conformar una conciencia nacional, tanto si pensamos en los Estados-nación como si nos referimos a las nacionalidades que carecen de un Estado propio pero han logrado recursos e influencia en materia de educación. O, en fin, para el adoctrinamiento religioso pues es difícil saber qué habría sido de las distintas iglesias si no hubieran contado con ese formidable recurso que es la escuela.

Sí se contrapone, en cambio, a ideas más o menos románticas, relativamente en boga en nuestros días, sobre la «educación para la sociedad del ocio», para el desarrollo personal, etc. Estos planteamientos

suelen confundir el ser con el deber ser y los buenos propósitos con la realidad. El objetivo de este capítulo no es explicar cuáles deberían ser las funciones de la escuela, sino cuáles son de hecho, tanto si nos gustan como si no. El conocimiento adecuado de lo que la escuela es y hace es una condición *sine qua non* para que cualquier propuesta de cambio pase de ser un pío deseo a ser articulable en una u otra estrategia de transformación o, simplemente, en un norte para la actividad individual.

2.1. La preparación para el trabajo

La formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo es sin lugar a dudas, en la práctica, la función más importante de la escuela. Aunque desde una u otra perspectiva puedan considerarse más importantes otros cometidos de la educación como la incorporación a la vida política en una sociedad democrática o, simplemente, el dearrollo personal, el hecho es que la organización y el funcionamiento de la escuela están básicamente determinados por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo y que los jóvenes o sus padres, cuando se ven llevados a adoptar decisiones sobre la escuela, lo hacen esencialmente pensando en las consecuencias de cada una de cara a su posterior tránsito a la vida activa y sus oportunidades en la misma, especialmente en el caso de los jóvenes varones pero también y de manera creciente en el de las mujeres.

Hay una conexión obvia, incluso demasiado obvia, entre la escuela y el mundo del trabajo. Suponemos que todos los puestos de trabajo requieren unos conocimientos y aptitudes mínimos y generales y que cada uno de ellos exige, además, otra serie de saberes y capacidades específicas. En consecuencia, se reclama de la escuela que en su tronco común ofrezca a todos ese denominador común general más las bases necesarias para emprender aprendizajes específicos, encarnados ya en ramas especializadas de la enseñanza reglada o no reglada y conducente a tales o cuales puestos de trabajo. Por otra parte, se supone que la gente ocupa un lugar u otro en la estructura ocupacional de acuerdo con las capacidades y destrezas adquiridas, que a su vez dependen de sus capacidades innatas, su esfuerzo personal, sus disposiciones, etc., tal como se muestran en la escuela.

En una jerga más sofisticada, esto es lo que han venido defendiendo y defienden los enfoques en sociología y economía de la educación conocidos, respectivamente, como funcionalista o técnico-funcionalista y del capital humano. Para los primeros, la innovación tecnológica hace que los puestos de trabajo sean cada vez más complejos, los trabajadores necesitan por ello una formación cada vez más elevada y la escuela suministra esa formación. Para los segundos, la educación es una inversión que las personas hacen en sí mismas —capital humano—, y las oportunidades y los ingresos que cada cual alcanza son función de su mayor o menor productividad en el trabajo, que depende del fondo común que todos poseen —la capacidad de trabajar— más la inversión específica y diferencial que han realizado en sí mismos. Ambas teorías se sustentan en la evidencia del desarrollo tecnológico, el aumento en número de personas y en tiempo de la escolarización y la asociación estadística relativamente estrecha entre nivel de educación e ingresos. Ambas suponen, además, que la escuela es o puede llegar a ser el mejor instrumento para garantizar a todos una igualdad de oportunidades de partida.

Aunque estas interpretaciones fueron dominantes en el campo de la educación durante mucho tiempo, particularmente en la etapa de crecimiento económico que llega casi hasta mediados de los años setenta, de entonces a hoy han sido puestas crecientemente en cuestión por motivos diversos. En primer lugar, porque el estudio de las condiciones y la cualificación del trabajo ha mostrado que la innovación tecnológica no conduce necesariamente a que las tareas desempeñadas por los trabajadores sean más complejas. Dada la diversidad en cualquier momento y la variabilidad en el tiempo de los puestos de trabajo, ninguna generalización es aplicable a todos ellos, pero si existe una tendencia predominante en lo que llevamos de siglo es precisamente la contraria. La mayoría de las innovaciones buscan el efecto de simplificar los puestos de trabajo o reducir la proporción de los mismos que exige realizar tareas complejas —lo que permite abaratar los costes de la mano de obra—, y generalmente lo consiguen. En segundo lugar, la mayor parte de las personas desempeñan puestos de trabajo que poco o nada tienen que ver con las capacidades y conocimientos específicos que adquirieron en la escuela, y algo más pero no demasiado con su formación general, teniendo que aprender a rea-

lizar las tareas correspondientes mediante procesos de formación *ad hoc* o sobre el terreno. En tercer lugar, la escolarización es muy corta y la vida muy larga, la escuela muy uniforme y el trabajo muy diverso: lo primero quiere decir que la escuela no puede prever lo que el trabajo requerirá específicamente de las personas durante decenios de vida activa que todavía no han llegado; lo segundo, que la escuela no puede pensar en reproducir las condiciones necesarias para ofrecer la amplísima gama de aprendizajes especializados que requiere la gran diversidad de los trabajos. En cuarto lugar, la asociación entre nivel de estudios e ingresos y oportunidades de vida tiende a esfumarse cuando se controla la influencia de otras variables vinculadas al origen social o del azar.

Hoy en día son ya escasos los analistas de la educación que creen en esta interpretación, incluso en versiones más sofisticadas. Su capacidad de mantenerse vigentes se debe más al hechizo que ejercen sobre los tecnócratas de las administraciones públicas o los organismos internacionales, así como sobre quienes llegan al análisis del campo de la educación con mucha parafernalia instrumental pero un nulo conocimiento de éste (por ejemplo, los economistas), que a su aceptación por los especialistas en la educación o el sistema escolar. Causa y producto, a la vez, de ello han sido el surgimiento y la difusión de dos enfoques alternativos. El primero es el que podemos denominar credencialista. Esencialmente viene a decir que lo que cuenta en la relación entre educación y empleo no son los conocimientos y capacidades, sino simplemente los diplomas. En su versión más fuerte, el enfoque credencialista sostiene que los títulos escolares son meramente instrumentos de los que grupos e individuos se valen para defender o alcanzar ventajas relativas frente a los demás. Se prefieren las credenciales educativas a la cuna o el color de los ojos sencillamente porque gozan de mayor legitimidad y consenso sociales como justificación de la desigualdad. En versiones más moderadas, los títulos expresan algo, pero ese algo no son, como normalmente se supone, las cualidades cognitivas de las personas, sino otras cosas tales como sus rasgos y disposiciones personales o una estimación indirecta del tiempo que necesitarán para aprender a desempeñar el puesto de trabajo al que aspiran. Este enfoque encuentra apoyo en la importancia del nivel de educación —más que de su contenido preciso— en el mercado de trabajo y en la no correspondencia entre las capacidades que los trabajadores poseen y las que realmente tienen que ejercer en sus empleos.

Un segundo enfoque alternativo es el que se conoce como teorías de la correspondencia. Su tesis central es que lo que vincula a la escuela con el mundo del trabajo no es fundamentalrrente el aprendizaje cognitivo, sino el no cognitivo. No son las capacidades, conocimientos, destrezas, etc., sino los rasgos caracteriales, las actitudes, las disposiciones psíquicas y la capacidad de integrarse de manera no conflictiva en un tipo u otro de relaciones laborales. Esta interpretación se basa en el pronunciado isomorfismo de las relaciones de producción —es decir, de autoridad y jerarquía, division de tareas y patrones de comportamiento en el lugar y la actividad cotidiana de trabajo— y las relaciones sociales de la educación —su correspondiente en el aula—, en la asimilabilidad de las diferencias en términos de relaciones sociales que presentan los diversos niveles y sectores de la estructura ocupacional y las que ofrecen los diversos niveles y ramas de la escuela que conducen respectivamente a ellos y en la enorme importancia demostrada de los rasgos no cognitivos en la determinación del éxito o el fracaso y la selección y la orientación escolares.

2.2. La formación de ciudadanos

El Estado y las instituciones políticas en general, de las que en un sentido amplio formamos todos parte sea como ciudadanos, súbditos, votantes, contribuyentes, justiciables, sujetos de derechos y obligaciones, etc., constituyen una parte preeminente de la vida social. En realidad, pasamos muchísimo más tiempo desempeñando el papel de trabajadores que el de ciudadanos, pero el Estado responde del orden social y lo protege en última instancia y, en su forma democrática, es uno de los principales pivotes del consenso colectivo que permite a una sociedad surcada por antagonismos de todo tipo no ser un escenario permanente de conflictos y, ante todo, ha llegado a ser un mecanismo esencial de intermediación de los intereses sociales y un punto de referencia en la formación y agregación de éstos.

La manifestación más evidente de la formación de sujetos de la esfera política es la inculcación directa de ideas respecto de ésta y del conjunto social. Cada régimen político, cualquiera que sea su naturaleza, se apresura a servirse de la escuela para lograr consenso alrededor propio. Las naciones han tenido en las aulas un instrumento privilegiado para crear o reforzar su identidad como tales, y de ahí que los nuevos Estados aborden de inmediato reformas escolares y que en los Estados plurinacionales la educación sea objeto de una pugna sin fin entre las nacionalidades que los integran y el poder central, o que en las colonias haya ocurrido lo mismo con mayor intensidad. Cuando una forma de Estado sustituye a otra no tardan en llegar los cambios en los programas escolares, tanto en la parte de los mismos dedicada explícitamente a la formación política como en las que lo están implícitamente. Así, la transición de la dictadura a la democracia parlamentaria en España trajo consigo la desaparición de la vieja «Formación del Espíritu Nacional» y su sustitución por la «Formación Cívica» primero y la «Educación para la Convivencia» después, al igual que los cambios correspondientes, aunque menos perceptibles por ser más paulatinos, en materias como la historia, la literatura, la religión o la ética, etc. Esto es algo que hace todo régimen político, abierta o subrepticiamente, y que carece de sentido criticar o defender como tal, pues todo depende del juicio que nos merezcan tanto el régimen como sus valores e ideas. Por lo demás, a través de tales cambios es mucho más lo que permanece que lo que se transforma o sustituye. En definitiva, la escuela procede directamente a la inculcación de los conocimientos, valores y actitudes que favorecen la perpetuación de la estructura política de la sociedad de la que forma parte.

A este respecto, lo que distingue o tiende a distinguir a un régimen político democrático de otro no democrático es que, si bien los dos recurren a formas directas e indirectas de inculcación ideológica, el segundo no tolera más que la inculcación de una ideología política y trata de lograrla a través de todos los medios, mientras que el primero restringe los medios y tolera la expresión de otras ideologías o, lo que es lo mismo, permite el pluralismo a través de la libertad de expresión de los enseñantes. Por eso quienes no desean tal pluralismo huyen de las escuelas públicas a las privadas confesionales y mantienen éstas bajo un rígido control ideológico, anteponiendo el derecho de los padres a elegir el tipo de enseñanza de sus hijos al derecho de éstos a una enseñanza que no sea puro adoctrinamiento y al de los docentes a la libertad de cátedra.

Pero la formación del ciudadano va mucho más allá de la transmisión de mensajes portadores de ideas o valores. Paralelamente a ésta o a la administración y evaluación de conocimientos, en la institución escolar niños y jóvenes son manejados como integrantes de agregados. Por primera vez en su vida no son tratados meramente como individualidades con sólo nombre propio, sino como estudiantes de tal o cual curso, alumnos matriculados en este o aquel centro, componentes de un grupo u otro, seguidores de esta o aquella especialidad, es decir, como integrantes de colectivos. En la terminología sociológica esto se designa como el paso de roles particularistas, que se identifican con la persona que los ocupa —tal como para un niño pequeño, por ejemplo, no hay más madre que la suya y no existe la figura de madre al margen de ella—, a roles universalistas que son comprendidos y asumidos o afrontados como tales con independencia de quién los desempeñe. La escuela es una institución que gestiona colectivos más que individuos, y los alumnos aprenden en ella a comportarse como miembros de aquéllos porque así es como la sociedad espera de ellos que se comporten el día de mañana. Esto no debe entenderse en el sentido de que la escuela estimule la actividad colectiva espontánea o autoorganizada, pues lo que hace es justamente lo contrario. Aceptar ser tratado como miembro de un colectivo o agregado, o ser subsumido dentro de una categoría universalista, significa, por ejemplo, asumir que se tiene que pagar el mismo dinero por viajar en autobús si se es rico que si se es pobre, que robar es robar lo mismo si es por hambre o por ambición, etc.

La sociedad en la que hoy vivimos, al igual que aquellas con las que mantenemos relaciones más intensas, está organizada políticamente en la forma de una democracia parlamentaria. En consonancia con ello, las escuelas son escenario de formas de participación que reproducen en miniatura, aunque con importantes modificaciones, la estructura general del Estado. Tampoco este isomorfismo es nuevo como tal, aunque sí en las formas que reproduce: bajo la dictadura los centros escolares dependían de una autoridad única, nombrada desde arriba por la administración o por sus propietarios, y estaban organizados de for-

ma estrictamente jerárquica sin espacio para participación alguna por parte de estudiantes o profesores; bajo la democracia, los centros han visto aparecer progresivamente distintos mecanismos de participación para profesores, estudiantes y padres. Si nos ocupamos en exclusiva de los estudiantes, que son quienes se supone que están aprendiendo, la posibilidad de elevar peticiones y quejas, de expresarse libremente, de reunirse, de elegir delegados para distintos órganos de gobierno, etc., se convierte por sí misma en un mecanismo formativo que los prepara para incorporarse a la vida en una sociedad políticamente democrática. En realidad no sólo aprenden a participar sino también a delegar el poder, el poco poder que tienen, de manera estable. Aprenden, por ejemplo, a que otros los representen en lugar de actuar por sí mismos, a no poder revocar a sus delegados sino hasta la próxima convocatoria electoral, a que sus conflictos sean resueltos a través de la mediación de órganos basados en la delegación y así sucesivamente.

En cualquier caso, hay un aspecto que separa la participación escolar de la participación política: mientras los ciudadanos tienen un derecho formal igual al voto o a la representación en la esfera política general, los órganos de la participación escolar discriminan a los alumnos al garantizar la mayoría absoluta a los profesores y al otorgar su representación a los padres incluso para edades a las cuales en otras esferas de la vida se les reconoce ya como adultos. La mayoría garantizada a los profesores va más allá de la paridad que correspondería a la concepción de la escuela como asunto que concierne a dos partes, y la presencia de los padres es más una limitación a la participación de los alumnos que a la omnipotencia de los profesores.

Sin embargo, no son éstas las únicas ni las más importantes limitaciones. Cuando decimos que nuestra sociedad es una sociedad democrática abusamos abiertamente de la gramática. Si la sociedad es algo mas amplio que el Estado, entonces no basta con que éste sea democrático para que aquélla también lo sea. Si queremos ser más precisos, debemos decir que la sociedad se compone de varias esferas organizadas de manera diferente. En la esfera política, efectivamente, todas las personas tienen en principio, por el hecho de serlo, los mismos derechos; en la esfera económica, sin embargo, lo que prima no son los derechos de la persona sino los derechos de la propiedad. Quienes poseen propiedades suficientes para obtener regularmente de

ellas sus medios de vida sin apropiarse de los recursos ajenos tienen todos los motivos para considerar que la esfera económica también es democrática, pues cada uno cuenta la fiesta según le va en ella, pero no así quienes no se benefician de tal situación.

Entre dos tercios y cuatro quintos de los hogares de cualquier país industrializado o avanzado no viven de la explotación de sus propiedades, sino de la venta de su fuerza de trabajo, vale decir del trabajo asalariado. Esto significa que para la mayoría de la población la economía es una esfera en la que los derechos están muy desigualmente repartidos, puesto que unos pocos cuyas propiedades se lo permiten viven apropiándose del trabajo excedente de otros muchos cuya carencia de propiedades les obliga a trabajar para los primeros. El tipo de propiedad que importa aquí es la de los medios de producción, los que se emplean para producir los medios de vida de las personas, o cualesquiera otros bienes en cantidad suficiente para ser convertibles en tales, no las pequeñas propiedades personales constituidas por bienes de uso o consumo, discretos ahorros, etc. Así, para la mayoría de la gente el trabajo es un espacio asimétrico en el que el poder pertenece al propietario y no a ellos: en esa esfera, las personas no se relacionan como ciudadanos iguales, sino como empleadores y trabajadores con derechos y obligaciones muy desiguales. Los empleadores son quienes monopolizan la capacidad de decidir y organizar todos los aspectos del proceso de trabajo; los trabajadores lo encuentran ya organizado y decidido por otros.

Nuestra sociedad es pues, cuando menos, dual. Este dualismo se manifiesta en las escuelas. Aunque existen estructuras que permiten la participación en su gobierno, ésta no se extiende a todos los aspectos de la vida escolar, ni siquiera a los más relevantes. Los alumnos y/o los padres en su nombre participan en grandes decisiones generales cuya puesta en práctica no tienen los medios de garantizar o en decisiones marginales que no afectan de manera esencial a la actividad pedagógica cotidiana. Todo lo que concierne a la determinación de qué hay que aprender, cómo hay que aprenderlo y cómo será evaluado, o sea al objeto, el proceso y el valor del trabajo de los estudiantes, que es tanto como decir lo fundamental de su actividad y su vida en la escuela y lo que obtienen de ella, permanece en manos ajenas desde su punto de vista, sean éstas las de los profesores individual

o colectivamente, las de las autoridades o las de los fabricantes de materiales escolares. Los alumnos cuentan así con posibilidades de participar en cosas irrelevantes o en grandes y abstractas decisiones que comprometen poco a las otras partes, pero siguen viendo cómo lo que ocurre día a día depende del poder de otros. En el actual ordenamiento jurídico del sistema educativo español esto es algo que resulta patente en la mayoría que se garantiza a los profesores en los consejos escolares, su monopolio de los claustros, departamentos y seminarios, su omnipotencia dentro del recinto del aula a la hora de decidir qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo evaluarlo y, por encima de los profesores, las competencias que se reservan las autoridades o la enorme influencia que ejercen los editores de libros de textos y los fabricantes de otras mercancías educativas.

Más adelante volveremos sobre la dimensión «formativa» de esta desigual distribución del poder cotidiano. Por ahora, baste señalar que la dualidad en que se ven situados los alumnos en la escuela es similar a la que les rodeará mañana como ciudadanos de un Estado democrático y trabajadores sometidos a la férula del capital. La escuela les prepara para esa esquizofrenia de ésta y de otras maneras. Así, por ejemplo, las escasas horas específicamente destinadas a su formación política se organizan de manera notablemente democrática, casi asamblearia, pudiendo los alumnos proponer temas y problemas, formas de organizar la clase, etc., mientras el resto de las materias, «las de verdad», siguen centradas en la autoridad del profesor. Incluso dentro de las materias «de verdad», las que se dirigen aparentemente a la vida social fuera del trabajo —las humanidades— se organizan de manera más participativa, y las enfocadas manifiestamente al trabajo —las ciencias experimentales, las matemáticas, los talleres— lo hacen de un modo más autoritario. El mensaje de esta articulación de democracia y autoritarismo es bien simple: la política se basa en la democracia, pero la organización del trabajo tiene su fundamento en la autoridad.

2.3. La integración en la sociedad civil

Además de como ciudadanos y trabajadores, los individuos se integran en la sociedad como parte de otras instituciones que, en conjunto, denominaremos sociedad civil. Esta denominación no es muy correcta, pues la expresión «sociedad civil» designa a todo lo que no es el Estado, lo que significa que incluye también el mundo del trabajo, pero éste reviste tal importancia en nuestra cultura y sus problemas presentan tal especificidad que merecía ser tratado aparte. Nos queda, pues, todo el resto, pero de este resto abordaremos simplemente dos campos que revisten especial relevancia: el patriarcado y el consumo.

El termino «patriarcado» merece tambien algunas aclaraciones. Entendemos por tal, de manera genérica, una relación entre los sexos y los grupos de edad organizada en torno a la primacía de los varones sobre las mujeres y la autoridad de los adultos sobre los no adultos cuyo centro es la estructura familiar, pero cuyos valores y prácticas se extienden más allá de ésta. La relación entre hombres y mujeres ha variado a lo largo de la historia, y más concretamente la historia de nuestra cultura, pero de manera tal que el dominio o el predominio han estado siempre del lado del género masculino. Análogamente, las relaciones entre padres e hijos o, más en general, entre adultos y no adultos, se han aflojado o tensado, pero siempre manteniéndose la autoridad de los primeros sobre los segundos. Por consiguiente, el término patriarcado, así utilizado, engloba realidades muy distintas, pero que conservan en común lo esencial; en todo caso, nos parece más adecuado que otros como «machismo», «sexismo», «familia autoritaria», «discriminación sexual», etc.

La escuela se basa en tres líneas distintas de autoridad: el profesor y el maestro representan a la sociedad, al grupo adulto y al saber, mientras que el alumno y el estudiante ocupan el lugar del individuo, el no adulto y el que no sabe. Ahora solamente nos interesa la segunda. Si, como representante de la sociedad, el profesor presenta una serie de exigencias al alumno y, como representante del saber, determina qué merece ser aprendido y qué no, cómo debe serlo y cómo no, etc., en cuanto que adulto se siente impelido y legitimado para intentar un control más amplio de la conducta de niños y jóvenes. En este proceso, la escuela reproduce la relación entre los grupos de edad propia del patriarcado no sólo en el sentido de que la refleja y se alimenta de ella, sino también en el de que la refuerza, al remachar dentro de la escuela lo que no deja de estar en cuestión fuera de ella. Además, los mensajes explícitos e implícitos de la escuela sostienen esa rela-

ción de poder, desde la vieja máxima de «respetar a los mayores en edad, dignidad y gobierno», en la que el orden de los tres factores no era casual —la democracia política debería situar el gobierno por delante de la dignidad, al menos—, hasta las más sofisticadas apologías de la familia patriarcal y nuclear como la forma natural de las relaciones de parentesco.

La escuela, en cambio, no tiene base alguna en el predominio del hombre sobre la mujer. Esto no quiere decir que sea exquisitamente neutral, ni mucho menos feminista. Quiere decir, tan sólo —lo que no es poco—, que no necesita de esa distinción, ni de los constructos sociales que suponen los géneros masculino y femenino alrededor de los sexos varón y hembra, ni de las relaciones de poder que entrañan, ni de las formas de discriminación que encarnan. Eso no impide que la escuela pueda ser escenario y vehículo de la discriminación y la dominación de género, incluso un factor importante en su reproducción, pero implica que tal papel no deriva de su lógica interna ni es consustancial a su existencia como institución, sino que procede de su inserción en la sociedad global y su permeabilidad a las presiones de ésta. De cualquier modo, el asunto reviste una importancia tal que merece ser tratado de manera específica, y lo será más adelante.

En lo que se refiere al consumo, debemos empezar por señalar algunos aspectos no siempre reconocidos de éste. En primer lugar, en una sociedad en la que el trabajo resulta poco o nada gratificante para la mayoría de las personas, la búsqueda de satisfacciones se traslada al campo del consumo hasta el punto de acordar a éste una importancia que va mucho más allá de sus funciones instrumentales, o sea de la satisfacción de necesidades cualesquiera que éstas sean. Al igual que sucede con la familia o con toda una serie de formas de asociación distintas de las dictadas por la pertenencia al mundo del trabajo o de la política, el consumo trasciende sus funciones primigenias para configurarse como un campo de libertad alternativo, como una fuente de identidad, como un espacio de igualdad y como un elemento de distinción. Como campo de la libertad porque, a diferencia del trabajo, donde la mayoría de la gente se ve forzada a someterse a normas y rutinas, el consumo permite elegir y cambiar, aunque sea dentro de los límites marcados por los recursos disponibles. Como fuente de identidad personal porque ofrece posibilidades mucho más gratificantes que cualquier otra, pues nos permite mostrar a la luz lo que creemos que somos, aparentar lo que sabemos que no somos y, si es necesario, ocultar lo que somos. Como espacio de igualdad, y aunque se trate de una dimensión básicamente ilusoria, porque, a pesar de que es en el consumo donde más claramente se busca marcar las diferencias, también es en él donde, al menos ocasionalmente, podemos borrarlas: el empleado no podrá ocupar el lugar de su empresario, pero sí llevar un traje similar al suyo o entrar en el mismo teatro. Como elemento de distinción, en fin, porque no hay dificultad en deslizarse de los consumos comunes cuando nos comparamos con los que están encima de nosotros a los consumos diferenciales cuando queremos hacerlo con lo que están por debajo. Mecanismos, en suma, que sustituyen la dimensión del ser por la del tener.

En el proceso de distribución de oportunidades de estudio, calificaciones y títulos la escuela favorece el mismo tipo de dinámica y mentalidad adquisitivas y demostrativas. La instrumentalidad de las credenciales educativas a la hora de competir por los puestos más deseables en el mercado de trabajo y su aceptación como expresión de la valía de las personas desencadenan una lógica que, con independencia de las necesidades reales de formación para la incorporación a papeles sociales adultos, conduce a los individuos a demandar más y más educación para no verse apeados del carro contra su voluntad. La conciencia de que lo que verdaderamente cuenta no es el valor absoluto de lo aprendido, certificado o no mediante títulos escolares, sino la ventaja, la diferencia que eleva a éste o aquél sobre los demás, convierte al consumo de la oferta educativa en una carrera individualista en la que lo importante es acumular, y acumular más que otros. Pero la suma de racionalidades individuales tiene como resultado la irracionalidad colectiva, pues al obtener todos o muchos cada vez más, lo que era suficiente se convierte en insuficiente porque ya no supone ventaja alguna, de manera que la necesidad de consumir educación es potencialmente ilimitada; así, la escuela alienta y estimula la idea de un consumo sin fin (Illich), la misma que tira de la demanda en una economía que deja muchas necesidades sin cubrir mientras colma otras hasta la saciedad y no cesa de inventar y crear muchas más. Paralelamente, puesto que, aunque la educación es cada vez más larga, la vida sigue siendo corta, las limitaciones a la posibilidad de prolongar

indefinidamente la escolarización fuerzan la necesidad de conseguir la deseada ventaja mediante la diferenciación cualitativa en su consumo, lo que quiere decir la diferenciación de la demanda y, tras ella, de la oferta en un sinfín de formas de distinción que lo son también de jerarquía: no sólo estudios distintos sino escuelas públicas y privadas, centros real o pretendidamente de elite, títulos en los que lo que cuenta es dónde han sido obtenidos, palmarés de universidades, etc. Los rudimentos del consumismo se aprenden en la escuela.

2.4. Meritocracia escolar y consenso social

Cada orden social se legitima a sí mismo en torno a ideas-clave diferentes. Las sociedades esclavistas —y la esclavitud colonial moderna— se autojustificaban por la idea de la superioridad de una raza sobre las demás, la sociedad de castas hindú por la creencia en la reencarnación en una u otra casta según los méritos de una vida anterior, la sociedad feudal por la convicción de que las personas nacían diferentes y que la cuna debía marcar la posición social dentro de un orden de origen divino. La sociedad moderna no busca las causas más allá de la vida de las personas ni cree que las consecuencias de ésta deban esperar a una vida posterior, sino que cada cual debe obtener sobre la tierra lo que merece —sea por los méritos adquiridos o por una predestinación que hay que descubrir—, idea que nació del protestantismo pero se ha extendido posteriormente al conjunto de la cultura occidental e incluso universal. Cuando la sociedad moderna sustituyó al viejo orden estamental y teocrático, el mercado apareció como el mecanismo capaz de repartir a todos las recompensas correspondientes a sus méritos. Se supone que la economía de mercado recompensa positivamente a quienes producen lo que otros necesitan y lo hacen de manera eficaz, y negativamente a quienes producen lo que nadie necesita o lo hacen de manera ineficaz, sin fijarse en otros rasgos: como repiten todavía hoy los neoliberales, cuando compramos pan lo que queremos es que sea bueno, sin importarnos si lo ha producido un blanco o un negro, un católico o un judío, un conservador o un comunista.

Sin embargo, en un mundo dominado en gran parte por los monopolios nacionales y transnacionales, hay poca gente que crea ya que el mercado es un mecanismo tan justo, pues la experiencia de la mayoría lo desmiente. Pero, en la misma medida en que el mercado deja de ocupar un lugar central en la legitimación meritocrática de nuestra sociedad, pasa a ocuparlo la escuela. Poca gente piensa que esté en su mano llegar a poseer grandes propiedades partiendo de nada, o viceversa, pero la mayoría acepta que se escala en la jerarquía de las organizaciones burocráticas públicas y privadas gracias a la educación. Esta idea, unida a la de la pérdida de importancia de los propietarios frente a los gestores de las empresas y al crecimiento del Estado como empleador, restituye a la sociedad su presunto carácter meritocrático a pesar de las serias reservas sobre la justicia de la economía de mercado.

Posteriormente veremos en qué medida la escuela misma es meritocrática, pues por ahora nos basta con constatar que lo parece. Efectivamente, la escuela trata a todos, al menos en principio, por igual. Recoge a los niños a una edad temprana y los somete a procesos iguales o similares de aprendizaje, evaluando después sus resultados con instrumentos comunes y certificando sus respectivos logros. Periódicamente se llega a la conclusión de que la selección es demasiado temprana, los procedimientos de evaluación no son lo bastante justos o las diferencias de origen no han sido adecuadamente tenidas en cuenta o compensadas, pero tales problemas parecen poder resolverse con nuevas reformas que, por fin, convertirán a la escuela en el deseado mecanismo meritocrático de distribución de las oportunidades sociales que todos queremos que sea. Todo esto se expresa sintéticamente en la idea de la igualdad de oportunidades, que llega a sustituir a la de igualdad de resultados hasta el punto de llevarnos a aceptar que las diferencias sociales son tolerables siempre y cuando cada cual salga de un mismo punto de partida en la carrera por los empleos, los ingresos, el poder, el prestigio, etc.

En sus orígenes, la escuela fue meritocrática solamente para un sector reducido de la población. La totalidad de las naciones europeas fundaron sistemas escolares separados para los hijos de las clases altas y medias, por un lado, y los de las clases bajas, por otro. Los primeros acudían a los institutos, los liceos, los *gymnasia*, las *public schools*, cuyos nombres se han conservado para designar a la enseñanza secundaria actual o, al menos, a su rama general y más selecti-

va; los segundos acudían a las escuelas populares. Las escuelas secundarias formaban a los futuros funcionarios, oficiales militares y herederos de propiedades sustanciales, mientras las populares se limitaban a dar unos rudimentos de instrucción y «moralizar» a los futuros trabajadores manuales, la inmensa mayoría. Por eso se ha dicho que la escuela era el nudo central de la alianza entre la gran y la pequeña burguesía o, de manera más amplia, entre las clases dominantes y las capas medias.

Después de la segunda guerra mundial la escolarización universal se ha extendido a toda la población, se han ampliado el período obligatorio y las oportunidades de seguir en las aulas a su término y se han igualado las condiciones de escolarización o, al menos, se han mejorado notablemente las de las clases populares. Con ello, la promesa de movilidad social se ha extendido a la clase obrera y, en general, a todos los sectores de la población, constituyéndose en la base de un consenso social universal. Desde un punto de vista global, la promesa es falsa, puesto que no todo el mundo puede acceder a las posiciones sociales más deseables: primero, porque éstas son, por definición, escasas; y, segundo, porque la mayoría ya están repartidas de antemano. Sin embargo, individualmente puede ser cierta y lo es en un número de casos suficiente para, una vez convenientemente aireados, mantener su credibilidad. La escuela se convierte así en una válvula de escape que desactiva las contradicciones sociales.

El paso por la escuela hace que las personas vean las diferencias de riqueza, poder o prestigio no ya como el resultado de la escisión de la sociedad en clases sociales, géneros o grupos étnicos diferentes, sino como el producto de la simple competencia interindividual dentro de un juego esencialmente neutral. La idea de una sociedad dividida, escenario de conflictos sociales, es sustituida por la de un continuo armónico en el que las diferencias son simplemente de grado, no oposiciones irreconciliables. La sociedad deja de ser culpable porque cada cual es ya responsable de su propia suerte. La imagen de la discriminación social deja paso a la del éxito o el fracaso individual y, para más señas, escolar.

3 Origen de clase y rendimiento escolar

El sistema educativo pasa por ser un mecanismo perfectamente neutro que, además de impartir conocimientos, desarrollar capacidades y destrezas, etc., selecciona de manera imparcial a los individuos certificando sus diferencias de logro y acreditándolos así para desempeñar unas u otras funciones y ocupar unas u otras posiciones en la estructura y la jerarquía sociales. Sin embargo, tras la apariencia de la igualdad formal es fácil detectar una amplia serie de dispositivos que conducen a una diferenciación institucional y abierta o capilar y encubierta.

De hecho, si tomamos como referencia un tiempo histórico, sólo recientemente ha empezado la escuela a presentar la pretensión de ser igual para todos en la base y diferenciarse mediante procedimientos imparciales de selección. Si hoy consideramos las enseñanzas primaria y secundaria como niveles que guardan continuidad entre sí, no hace mucho —no más de medio siglo— que funcionaban y no pretendían ser vistas sino como escuelas enteramente separadas e inconexas. La secundaria de hoy es heredera de los bachilleratos, liceos, gimnasios, etc., en que se educaban las clases privilegiadas, los futuros oficiales y funcionarios, pasando o no por la universidad y con sus propias clases preparatorias. La primaria actual tiene su antecedente en otro lugar, en las escuelas populares —estatales, eclesiásticas o auspiciadas por los empresarios— en que se disciplinaba al pueblo llano, se le inculcaba el miedo a las autoridades terrenales y celestiales y, de paso, se le enseñaban las primeras letras y los rudimentos más elementales del cálculo.

El lenguaje, cuyos signos suelen cambiar más lentamente que lo que significan, es en este punto un buen testigo del pasado. Así, por ejemplo, el término alemán *Hauptschule,* literalmente «escuela superior», que sin embargo designa la segunda mitad de la enseñanza pri-

maria. Por eso precisamente era «superior», porque era el nivel más alto previsto para los alumnos de las escuelas populares, mientras sus compañeros de edad pertenecientes a las clases y grupos privilegiados acudían ya a los gimnasios. Lo mismo podría decirse de la «prolongación de la primaria» que subsistió en España hasta la Ley General de Educación. Revelador de cómo entre nosotros se consideraba a la primaria y la secundaria, no como tramos sucesivos, sino como recorridos separados, era también el «examen de ingreso» necesario para acceder al antiguo bachiller elemental, pues sólo tiene que ingresar quien está fuera —quien está dentro, al cambiar de nivel, promociona o simplemente accede—.

Su fusión en un sistema escolar pretendidamente único aunque piramidal es mucho más reciente que su existencia, hasta entonces separada. Sólo desde que tal fusión tuvo lugar pudo empezar a plantearse el problema de localizar y corregir las formas de segregación internas, y el resultado no pasa de ser parcial, en el mejor de los casos, o una simple sustitución de unos mecanismos de división por otros, en el peor.

La forma más obvia de división es, desde luego, la institucional, la consistente en asignar tempranamente a los alumnos a ramas distintas y con contenidos opuestos, o sus versiones descafeinadas —pero no menos eficaces— consistentes en dividirlos, no entre diferentes escuelas o ramas, sino dentro de la misma rama y escuela —por ejemplo, por medio de numerosos sistemas de opciones o de agrupación por capacidades—. Obvia también es la división entre escuelas públicas y privadas o, simplemente, dentro de cada uno de estos grupos y a través de ambos, entre escuelas de elite y de aluvión.

Pero la escuela puede también dividir a los alumnos a través de un tratamiento exquisitamente igual por sí mismo, resultado que se produce cuando el contenido de la enseñanza, sus métodos, los valores que comporta, etc., se hallan notablemente más próximos a la cultura de un grupo social que a la de otros. Finalmente, la división producida por la escuela no deriva tan sólo de la acción alevosa de ésta sobre unos alumnos victimizados e indefensos, sino también de las respuestas activas de éstos ante sus requerimientos institucionales.

3.1. La segregación institucional

La escuela presenta la apariencia de un sistema único con forma piramidal. En la base entran todos, pero a lo largo del proceso escolar van siendo objeto de sucesivas selecciones que hacen que, a los niveles más altos, llegue sólo una minoría: son muchos los llamados, pero pocos los elegidos. Puesto que, en el inicio, todos siguen los mismos programas, tienen profesores con la misma titulación y pasan por los mismos procedimientos de evaluación, la selección escolar parece ser cuestión, exclusivamente, de sus distintas capacidades, esfuerzos o vocaciones. En los siguientes apartados veremos en qué medida es esto cierto, pero ahora vamos a limitarnos a señalar que, en realidad, las condiciones de escolarización no son iguales.

En nuestro país, la diferencia más evidente es, desde luego, la partición de los alumnos que se produce al final del tronco común, hoy la Enseñanza General Básica, de ocho años, pero que pronto será ampliado en dos años más. Entre un 30 y un 40 por 100 de los alumnos «fracasan» de un modo u otro al final de este ciclo, lo que les priva de la oportunidad de cursar estudios de bachillerato y les fuerza a seguir los de Formación Profesional o ninguno. Esta división escolar institucional prefigura una posterior división social, pues ya puede suponerse que entre quienes cursan el bachillerato están los futuros profesionales, cuadros, técnicos o, cuando menos, trabajadores de cuello blanco, es decir, empleados de oficina, etc.; entre quienes cursan las ramas de formación profesional o nada, por el contrario, están los futuros obreros fabriles, peones agrícolas y trabajadores más descualificados de los servicios. Ciertamente, no hay ninguna ley que impida enriquecerse o alcanzar elevadas responsabilidades en alguna organización a los que han cursado estudios no académicos o no han cursado ninguno postobligatorio, ni tampoco que termine en el peor empleo un licenciado, pero se trata siempre de cifras minoritarias que no invierten en modo alguno la tendencia general.

Sin embargo, la división escolar empieza mucho antes. Aunque los títulos escolares no son el principal determinante de las oportunidades individuales en el mercado de trabajo, sí son un factor importante. En todo caso, se convierten en el único importante cuando los otros factores permanecen iguales, es decir, entre aspirantes al empleo

que son similares o parecidos en el resto de sus características. Por eso —y por otras razones— los individuos buscan distinguirse de los demás por su educación: primero lo buscan sus padres por ellos, y luego lo buscan ellos mismos. Ahora bien, cuando cada vez más gente accede a niveles más altos de educación, los que desean utilizar ésta como forma de alcanzar o mantener privilegios tienen que recurrir a nuevas formas de distinción. La vía más simple consiste en permanecer escolarizado más años que los otros. Cuando la mayoría de la gente no pasaba de la enseñanza primaria, o ni siquiera seguía ésta, tener un título de bachillerato era ya una garantía de alcanzar una situación relativamente ventajosa en la sociedad. Cuando la mayoría ya cursa el bachiller, hay que distinguirse con una licenciatura; si la proporción de lo que se consideran posiciones deseables es inferior a la de quienes logran la licenciatura, con un doctorado, y así sucesivamente.

Otra manera de lograr ventajas relativas es llevar a cabo las opciones adecuadas entre tipos diferentes de estudios cuando éstas son posibles. Esto resulta obvio cuando se presenta la disyuntiva entre una enseñanza secundaria académica o profesional, así como en la elección de una carrera superior, pues tienen más valor en el mercado de trabajo el título de una Escuela Técnica Superior que el de una Facultad, el de Medicina que cualquiera de los de las Facultades de Ciencias, la especialidad de Físicas que la de Biológicas, etc. En algunos sistemas escolares, y tal vez pronto en el nuestro, tales opciones pueden presentarse también dentro del ámbito más reducido de unos estudios pertenecientes a un ciclo único, en la forma de elección entre materias o asignaturas alternativas en las escuelas común y secundaria. Entonces, los alumnos se encuentran con que, a través de sus decisiones individuales —en un contexto de constricciones e influencias ajenas— pueden configurar para sí mismos *curricula* notablemente diferentes cuya disparidad puede ser igual o superior a la que correspondería a la existencia de ramas de enseñanza separadas. La diferencia entre escuelas es sustituida —o acrecentada— entonces por diferencias dentro de una misma escuela, y la división institucional por la diferenciación individual. Pero pueden aplicarse y se aplican los mismos criterios a la hora de optar, por ejemplo, por seguir una unidad de matemática adicional o de lengua extranjera, en vez de incorporarse a un taller de metal o de economía doméstica, porque aquéllos tienen mayor valor académico y preparan para seguir luego por las ramas «nobles» de la escuela.

Pero lo que aquí interesa más es la persecución de ventajas relativas en el contexto de una enseñanza formalmente igual. Esto se consigue acudiendo a centros escolares mejores por su enseñanza, por su público o, simplemente, por el valor simbólico que se les atribuye. La forma más clara de lograr esto suele ser acudir a centros privados. A menudo éstos son mejores que los públicos, especialmente cuando se trata de centros de elite que ni siquiera aspiran a obtener fondos públicos para no tener que plegarse a la normativa asociada a ellos, pero lo cierto es que basta con que lo parezcan. Significativamente, la demanda de escuelas privadas aumenta a medida que las públicas acogen a más gente, lo que quiere decir a nuevos sectores sociales que antes no podían llegar a ellas, y sobre todo cuando lo hacen de manera generalizada, es decir, cada vez que se amplía el período de escolarización obligatoria. Además de enseñanzas presuntamente de mayor calidad y títulos más apreciados, las escuelas privadas ofrecen la posibilidad de compartir las aulas tan sólo con la gente del propio medio social o del medio a que se aspira a acceder, no de un medio inferior o del que se desea escapar. Existen también razones de tipo religioso o político por las que un sector de la población prefiere las escuelas privadas, pero esto es de importancia secundaria, cuando no simplemente un discurso ideológico que encubre la realidad más prosaica de la lucha individual y colectiva por el *status* social.

Otra forma en que se diferencian los centros es, simplemente, su distribución espacial. El espacio en que se distribuye la sociedad no es tan neutro como el geométrico, sino que sigue las pautas de lo que podríamos llamar ecología social. No es lo mismo el campo que la ciudad, ni un barrio industrial periférico que el centro metropolitano o una zona residencial de clase alta. Los mismos centros públicos, formalmente idénticos, tienden a ajustarse al público de las zonas en que se ubican. Padres y alumnos, por ejemplo, de una zona habitada por profesionales, técnicos y otras capas medias tenderán a dar más importancia a la educación, a encontrar una mayor concordancia entre los valores familiares, la subcultura inmediata y las exigencias de la escuela, a generar expectativas y exigencias más elevadas entre

los profesores, a reforzar mutuamente las suyas propias, etc. Por otra parte, las llamadas clases medias son más proclives que la clase obrera, los campesinos o los sectores marginales a cambiar de residencia a la busca de un buen centro escolar, así como a considerar que el transporte cotidiano a larga distancia es un mal menor que vale la pena (además de contar con los recursos económicos que requieren estas opciones).

En general, una enseñanza mejor es más cara permaneciendo el resto de las cosas iguales. El equipamiento de los colegios, las actividades extramurales o el paso de la clase magistral con pizarra y tiza a un aula abierta adecuada para una enseñanza más activa son cosas que requieren dinero, con lo cual se da la paradoja de que los sectores sociales menos dispuestos a pasar por la enseñanza tradicional son los que menos posibilidades tienen de organizarla de una forma alternativa. La misma gratuidad de la enseñanza obligatoria, si no forma parte de una política decidida de redistribución de la renta puede convertirse y se convierte en una manera de financiar indirectamente la desigualdad, pues, mientras las familias con menos recursos no pueden hacerlo, las familias con más los ven así liberados para financiar los complementos educativos, en el mismo centro escolar o fuera de él, que ayudarán a sus hijos a lograr las deseadas ventajas escolares y sociales.

3.2. Los factores del logro escolar

Se podría llenar un edificio con la multitud de investigaciones que han tratado de relacionar, con mayor o menor éxito, distintas características de los alumnos con su rendimiento escolar. Las más conocidas, claro está, son las que tratan de relacionarlo con grandes rasgos como el origen social, la categoría ocupacional del padre, los estudios de la madre, el nivel de ingresos, el género, el cociente de inteligencia medido por tests, etc. Otras se han ocupado de aspectos más detallistas como el número de hermanos o el lugar que se ocupa entre ellos, si se dispone o no de un lugar para estudiar en el domicilio familiar, el aspecto personal, la autoestima, etc. El problema de estos estudios es que o bien se limitan a aspectos muy puntuales que son en realidad variables intervinientes más que independientes, como sucede con parte de las del segundo grupo citado, o bien tratan de expresar realidades muy complejas mediante variables excesivamente simples, como ocurre con las del primero. Sin embargo, parece cosa establecida que la influencia del origen social y cultural discurre a través de una serie de grandes factores o grupos de factores vinculados a éste o, si se prefiere, al origen familiar de los alumnos.

El primero de éstos es el lenguaje. El aprendizaje de su comprensión y utilización verbal y escrita ocupa un lugar central en los primeros años de la escuela, pero su importancia va más allá de esto. En general, es el instrumento principal de la mayoría de los procesos de aprendizaje, luego su falta de dominio o su dominio insuficiente suponen una desventaja inicial en cualquiera de ellos. Pero ocurre que, además, el medio de comunicación pasa a ocupar muchas veces un lugar incluso más importante que el contenido de ésta, especialmente en la escuela. Todo ello se debe en parte a que, al fin y al cabo, el pensamiento lógico tiene su base en la estructura misma del lenguaje (Vigotsky), pero también a que el modo de hablar y escribir es un instrumento de autopresentación e identificación que nos vincula a un medio social u otro.

Quizá los estudios más relevantes, o al menos los más conocidos, sobre el papel del lenguaje en la escuela sean los de B. Bernstein. En su primera etapa, este autor distinguía entre «lenguaje público» y «lenguaje formal» y atribuía a los mismos capacidades distintas de convertirse en instrumentos de comunicación y en base del pensamiento racional. En una segunda etapa dejó de hablar de «lenguajes» para hacerlo de «códigos linguísticos», distinguiendo los que llama «restringido» y «elaborado». Tanto en una etapa como en otra, la primera variante se atribuye a los alumnos de clase obrera, la segunda a los de clase media. En la primera etapa, Bernstein suponía que los alumnos de clase obrera carecían del instrumental lingüístico adecuado para obtener el éxito en la escuela, como lo han creído también otros autores e inspiradores de programas de educación compensatoria centrados en el reforzamiento de las capacidades lingüísticas de los alumnos procedentes de medios sociales desaventajados. En su segunda etapa, más interesante, Bernstein considera que se trata simplemente de dos formas de utilización del lenguaje: la primera corres-

ponde a una subcultura cerrada, con poca movilidad y relaciones personales estables, en la que la experiencia compartida hace que la comunicación descanse sólo parcialmente en el lenguaje; la segunda, a un medio social abierto, surcado por la movilidad social y geográfica y las relaciones cambiantes, en el que la comunicación descansa entera o casi enteramente en el lenguaje. Todos los individuos, no importa su condición social, son capaces de utilizar ambos códigos, pero el código elaborado es el habitual de la clase media y el que se emplea en la escuela, por lo que los alumnos con tal origen social encuentran en las aulas una prolongación de su cultura; el código restringido, en cambio, es el habitual de la clase obrera, por lo que los alumnos que proceden de ella se ven constantemente forzados a recurrir a un código que no es el suyo habitual. Bernstein se apoya en diversas categorías dicotómicas de la sociología funcionalista para delimitar las características de ambos códigos, pero la idea central es que la estructura y la experiencia sociales de la familia de clase media empujan a sus vástagos a una verbalización máxima en la comunicación, mientras la estructura y la experiencia obreras impulsan hacia una verbalización mínima. La escuela pide lo primero y penaliza lo segundo.

El lingüista W. Labov sostiene una interpretación opuesta. En primer lugar, no hay lenguajes o códigos mejores ni peores, sino simplemente distintos. En segundo lugar, la relación en la que el enseñante, el orientador o el psicólogo evalúan la capacidad verbal del alumno no es una situación neutral, sino una relación de poder, desigual y ansiógena en la que cuenta con una gran ventaja inicial el alumno que se identifica social y culturalmente con su examinador. En tercer lugar, la escuela no premia el buen uso del lenguaje como instrumento de comunicación e interpretación, sino un uso distintivo —una verborragia, dice Labov— que, a menudo, consiste en expresar de manera más sofisticada una mayor carencia de ideas.

En cualquier caso, debemos quedarnos, al menos, con lo que ambos enfoques tienen de común: el lenguaje de la escuela no es neutral, sino que se sitúa más cerca de unos que de otros. O, dicho de otro modo, la escuela recompensa positivamente el lenguaje de la clase media y sanciona negativamente el de la clase obrera.

Un segundo gran factor o grupo de factores es el que suele agru-

parse bajo el epígrafe de «capital cultural» (Bourdieu y Passeron). La escuela no imparte simplemente cultura, porque no existe una cultura única. Al determinar qué es digno de ser enseñado y aprendido y qué no, la escuela procede a lo que Bourdieu y Passeron denominan como una «arbitrariedad cultural». En general, la escuela elige unas capacidades, unos conocimientos, unas destreza y no otros: por ejemplo, decide que hay que conocer la música clásica y no la popular, que hay que estudiar la historia de la nación y no la del entorno inmediato, que el teatro es más importante que el cine, que la meiosis celular merece estar en los libros de texto y el diagnóstico y curación de la gripe no, o que es más relevante el movimiento orbital de los electrones que el de los cilindros de un automóvil. Con independencia de una discusión sobre el valor intrínseco y extrínseco de unos conocimientos u otros en la que no vamos a entrar aquí, en conjunto la escuela opta por considerar como la cultura, la única cultura o la única legítima, lo que no es sino la subcultura de las capas medias y altas urbanas con un alto nivel de escolarización. En ese mismo acto, como sucedía con el lenguaje, coloca a unos en posición de ventaja y a otros en situación de desventaja, a unos en una relación armónica con sus exigencias y a otros en una relación conflictiva.

El tercer gran apartado es el constituido por las expectativas sociales y los horizontes escolares. Un niño que en su medio social está rodeado de adultos, empezando por sus familiares más inmediatos y terminando por el conjunto de sus relaciones, que desempeñan trabajos manuales, poco cualificados, subordinados, tiende a limitar sus expectativas sociales de acuerdo con el panorama que le rodea. Por el contrario, si su entorno inmediato está constituido por profesionales liberales, cuadros, directivos, etc., tenderá, en consonancia, a elevar sus expectativas. Puesto que se asigna a la escuela un valor instrumental de cara al acceso a unas posiciones sociales u otras, las expectativas sociales se traducen en los horizontes escolares correspondientes, que se agrandan o achican de acuerdo con aquéllas. En definitiva, los niños y jóvenes no hacen sino interiorizar con realismo sus oportunidades sociales y valorar en función de ello en qué grado la escuela merece el esfuerzo que requiere.

El cuarto gran apartado corresponde a las actitudes. Al cabo de unos años, la escuela se convierte para la mayoría de los niños o jóve-

nes en un lugar poco atractivo en sí mismo, plegarse a cuyas exigencias sólo se justifica en virtud de lo que se supone que se obtendrá o se podrá obtener a cambio. Esto es lo que en la jerga sociológica se llama «posponer la gratificación» o, en ocasiones, una «moral victoriana». En la versión al uso, se supone que los individuos se dividen entre los que son capaces de planificar su vida a largo plazo y los que buscan disfrutar las gratificaciones disponibles «aquí y ahora»; la educación es una inversión a largo plazo y sólo se sentirían motivados por ella los del primer grupo. Esta idea concuerda con la imagen de que la desigual acumulación de riqueza se debe al ahorro y el esfuerzo de unos frente a la disipación y la inercia de otros, imagen que tiene la virtud de reconciliar a los primeros consigo mismos y culpar a los segundos de su suerte. Algo de cierto hay en ella —en la idea sobre la escuela—, pues, si alguien cree que su posición de ventaja se debe a su propio esfuerzo a largo plazo, sea el de ahorrar, el de estudiar o cualquier otro, tanto si es cierto como si no tratará de inculcar esa actitud en su descendencia, generando así el tipo de actitudes que la escuela requiere. Pero también puede responder a que las trayectorias de vida de la gente son distintas y están marcadas por su posición social: por poner un ejemplo, la trayectoria laboral de un profesional o un directivo suele ser ascendente y prolongada aunque haya partido ya desde un punto alto al incorporarse a la vida activa, mientras que los trabajadores manuales suelen terminar su período activo en una posición muy similar a la inicial, pues unos y otros tienen oportunidades muy desiguales de carrera. Por otra parte, no hace falta explicar que las actitudes en este terreno son en gran parte función de las expectativas sociales a que antes nos referimos.

Un quinto grupo de factores son las actitudes familiares hacia la educación, empezando por el valor expresivo e instrumental que le otorgan. Lógicamente, los padres que han pasado más tiempo en la escuela dan mayor importancia a que lo hagan sus hijos, lo que quiere decir que están más dispuestos a pagar o a renunciar a ingresos por ello, que tratan de convencerles de su importancia, que asocian recompensas positivas y negativas —sean materiales, afectivas o simplemente simbólicas— al éxito y el fracaso escolares, que requieren de ellos formas de conducta y pensamiento acordes con las que propone la institución escolar, etc. Además, distintos tipos de familia, según su condición social, favorecen distintos tipos de educación, y no nos estamos refiriendo simplemente a que ésta sea académica o profesional, religiosa o laica. Kohn ha mostrado, por ejemplo, que los padres cuyo puesto de trabajo les otorga mayor libertad, autonomía e iniciativa quieren una educación más abierta y creativa para sus hijos, mientras aquellos otros que ocupan puestos de trabajo estrictamente regulados y con poco espacio para las decisiones personales buscan que la educación sea más cerrada y disciplinaria, de manera que unos y otros proyectan su experiencia más relevante, la del trabajo, sobre la imagen de la educación que quieren para sus descendientes.

Finalmente, debemos decir algo sobre la cuestión de la inteligencia. Desde que Galton llegó a la peregrina conclusión de que los hijos de la gente importante era gente importante porque la inteligencia era hereditaria y Burt se dedicó a fingir que lo demostraba falsificando a su antojo los datos necesarios, se han empleado toneladas de tinta en discutir si existe algo que pueda llamarse inteligencia, en qué consiste, si es producto de la herencia genética, de la educación o de ambas y cuál es su relevancia en los resultados escolares y la distribución de las posiciones sociales. Éste no es el lugar para discutir detenidamente todo esto, pero sí conviene hacer algunas precisiones al respecto. En primer lugar, la inteligencia no es algo observable como pueden serlo la estatura o el color de los ojos; lo que podemos hacer es simplemente, en el mejor de los casos, tratar de definirla como un conjunto de capacidades constatables a través de la respuesta de los individuos a su entorno y, en el peor, pretender medirla a través de tests que no son sino constructos estadísticos. En segundo lugar, la polémica sobre si la inteligencia, cualquier cosa que sea, es producto de la herencia genética, del ambiente o de cualquier combinación de ambos, aunque ha alcanzado una gran sofisticación está hoy tan irresuelta como en sus comienzos. En tercer lugar, es relativamente fácil mostrar que la generalidad de los tests que pretenden medirla tienen un sesgo cultural, aunque los intentos de producir nuevos tests no sesgados han sido siempre un fracaso. En cuarto lugar, aunque los resultados de los tests de inteligencia o de diversas aptitudes muestran ser buenos predictores de los resultados escolares, esto lo mismo puede deberse a que efectivamente miden una facultad esencial en la escue-

la que a que no pasan de ser variantes de los exámenes. En quinto lugar, la capacidad de predicción de los tests de inteligencia desciende notablemente, cuando se controlan otras variables —es decir, siendo iguales otras condiciones—, en relación a los resultados escolares, y llega a desaparecer prácticamente en relación a la posición o los ingresos sociales.

3.3. Subcultura escolar y subculturas sociales

Gran parte de los estudios centrados en el análisis de los factores del rendimiento escolar participan de un modo u otro de las premisas generales de lo que se ha dado en llamar teorías del déficit, la privación o el handicap o, de manera más amplia, de las teorías del círculo de la pobreza. La persistencia de algunos grupos sociales en ésta, o su reproducción generacional en las mismas familias, se explicaría por una especie de círculo vicioso consistente en que los pobres, además de serlo ellos, son por lo mismo incapaces de dar a sus descendientes los instrumentos necesarios para salir de la pobreza, con lo cual éstos vuelven a ser pobres y así sucesivamente. Esto no concierne solamente a los medios económicos —por ejemplo, para pagar una educación suficiente—, sino también a toda una serie de capacidades intelectuales y rasgos caracteriales. La constatación de la influencia de todos los factores o grupos de factores señalados en el apartado anterior es susceptible de ser interpretada en estos términos, y a menudo lo ha sido.

Esta interpretación, no importa en qué factores se centre, da por bueno el punto de partida de que la escuela hace lo que tiene que hacer porque obedece a la lógica del saber más elevado. Los alumnos, entonces, se dividen entre los que tienen los medios necesarios para hacer frente a sus requerimientos y los que no. En definitiva, aquellos que fracasan lo hacen porque les falta algo. Por otra parte, atribuye a la escuela un papel activo y a los alumnos un papel esencialmente pasivo, o en el que las opciones se reducen a tener tal o cual facultad o disposición o no tenerla, hacer las cosas o no hacerlas, hacerlas bien o no ser capaz de ello. Los únicos puntos de referencia son los objetivos, los métodos y los criterios de valor propuestos por la escuela y la

gente se diferencia entre sí tan sólo por su mayor o menor ajuste a los mismos, o sea a lo largo de una escala unidimensional de logro.

Pero al igual que la pedagogía y la psicología han debido aceptar que el niño tiene un desarrollo autónomo —tanto da ahora si se trata del despliegue de potencialidades interiores como si de una reelaboración propia de influencias externas—, la sociología y la antropología de la educación han tenido que comprender que niños y jóvenes no vienen de un mundo indiferenciado, sino de subculturas sociales simplemente distintas de la subcultura escolar. El término «subcultura» no entraña una jerarquización ni se emplea para clasificar el mundo o los valores de un grupo social como de segundo orden, sino simplemente para subrayar que son los de un grupo, no los de la sociedad global considerada de forma indiferenciada. Desde este punto de vista, la cultura de cualquier grupo, sea el que sea éste, es una subcultura.

Estas subculturas son el producto de las diferencias estructurales y las distintas tradiciones históricas, tanto sociales como culturales, de las clases y grupos étnicos. Por clases sociales —o sectores y capas dentro de las mismas— entendemos aquí los agregados de individuos que ocupan posiciones distintas dentro de las relaciones de producción: trabajadores manuales, empleados de oficinas, mandos intermedios, técnicos, profesionales liberales, pequeña burguesía tradicional, burguesía..., pero también podrían considerarse los grupos que se forman en torno a diferentes configuraciones de posiciones sociales en términos de ingresos, poder y prestigio. Por grupos étnicos entendemos no solamente los que tienen como eje vertebrador la raza, real o presunta —blancos y negros, gitanos y payos, etc.—, sino también, en un sentido más amplio, los que se forman en torno a las diferencias religiosas, de nacionalidad o de lengua materna. Estas divisiones no sólo pueden solaparse, sino que tienden a hacerlo de manera bastante consistente, como ocurre, por ejemplo, cuando la pertenencia a un grupo étnico supone probabilidades mucho más altas de pertenecer a una clase social que a otra.

A estas diferencias culturales hay que añadir los patrones de comportamiento diferenciales que se asocian a rasgos adscriptivos vitalicios. Concretamente, los distintos modelos de género, masculino y femenino, que se asocian a cada uno de los sexos. Estos también com-

portan opciones por el desarrollo de capacidades y rasgos diferenciales que no son simétricos en relación a la subcultura escolar, ni ésta es neutral respecto a ellos.

Por otra parte, el análisis social de la educación ha pasado de un cierto fetichismo estructuralista consistente en imaginar a las instituciones como entes todopoderosos que moldean a la mayoría de los individuos a su antojo y reprimen o excluyen sin piedad al resto a comprender que las relaciones no son unidireccionales, sino bidireccionales o multidireccionales. Es decir, que los individuos, en nuestro caso los alumnos —pero también los profesores y otros presuntos agentes leales de la institución— son seres activos que elaboran sus propias estrategias personales y colectivas ante los requerimientos que les presentan y las oportunidades que les ofrecen distintos contextos institucionales. Esto significa que las instituciones, y en particular la escuela, además de tener sus propios fines —por sí mismas y/o al servicio de instituciones más poderosas como las de las esferas económica y política—, son espacios en los que se desarrolla una pugna cuyo resultado final depende de la relación de fuerzas en presencia. Esta pugna puede tomar episódicamente la forma de un conflicto abierto, pero no deja de existir por el hecho de que no estalle éste; se desenvuelve, normalmente, a la manera de negociaciones informales, manifestaciones individuales de resistencia, ajuste preventivo de los fines institucionales a lo que se cree factible obtener del público hacia el que están enfocados, etc.

Tales conflictos presentan una doble dimensión, colectiva y personal. Colectiva, porque los alumnos extraen de sus respectivas subculturas los elementos alternativos que oponer a los fines y medios de la escuela y los reelaboran y articulan a través de agrupamientos de iguales que, a menudo, parten precisamente de su pertenencia a una subcultura común. Personal, porque toda acción colectiva conlleva un agregado de acciones individuales, porque las estrategias de grupo no agotan las de los individuos que lo componen y, finalmente, porque hay estrategias individuales que no son encuadrables en —ni asociables a— estrategias grupales.

La presencia activa de la subcultura, a través del grupo, marca el paso de la diferencia a la oposición. Desde la perspectiva de su subcultura de origen, el individuo no se encuentra simplemente más cerca o más lejos de la subcultura escolar, sino en algún lugar en o entre la perfecta armonía con ésta y la oposición a ella.

3.4. Estrategias ante la educación

A medida que emerge la personalidad individual de los alumnos, sus actitudes ante la escuela se diversifican tomando direcciones distintas. Estas actitudes dependen del grado de identificación con la cultura escolar y las promesas del sistema educativo. La identificación con la cultura escolar depende de la medida en que ésta sea análoga o concordante con la del hogar de origen, es decir, de hasta qué punto sancione en el mismo sentido y con análoga intensidad los mismos valores, ideas, formas de comportamiento, rasgos caracteriales, disposiciones psicológicas, etc. La identificación con las promesas del sistema educativo depende de que los alumnos vean o no en el paso por el mismo un buen rendimiento, y en la obtención de credenciales una vía verosímil para acceder a las posiciones sociales que creen que les esperan o que ambicionan. En el primer caso podemos hablar de identificación expresiva con la escuela; en el segundo, de identificación instrumental. Naturalmente, estas actitudes de identificación no se dan en términos de todo o nada, sino a lo largo de un continuo, si bien esto no impide que se presenten ante el niño y el joven opciones, en determinados momentos, que implican decir sí o no, en términos taxativos, a los requerimientos de la escuela y sus ofertas. A efectos analíticos, sin embargo, podemos considerar estas actitudes de manera dicotómica y construir con base en ellas una tipología de las estrategias individuales ante la educación.

Para simplificar, podemos dividir a la población en clase media o alta y clase baja. Esta terminología resultaría absurda —pues no define en absoluto a los grupos sociales que mete en el mismo saco— e ideológica —ya que sustituye las relaciones entre las clases por meras diferencias de grado a la vez que se basa en vocablos cargados de valor, por no decir de prejuicios— en un análisis de la estructura social u ocupacional, pero nos ahorra tiempo y lugar porque subsumimos en el primer grupo a la aristocracia, la burguesía, los directivos y cuadros y las profesiones liberales, y en el segundo a la clase obrera

industrial, los trabajadores subordinados de los servicios, los pequeños campesinos y los sectores marginales. Es fácil suponer —y los estudios empíricos abundan en este sentido—, que los alumnos del primer grupo encuentran en la escuela su misma cultura, mientras los del segundo no. Por consiguiente, los primeros presentarán el máximo de identificación expresiva y los segundos el mínimo.

Por otra parte, la identificación instrumental está también vinculada a la clase social, pero en menor grado y de manera distinta. El alumno de clase media o alta que cree en la promesa de privilegios o movilidad sociales que le hace la escuela se identificará con ella en términos instrumentales, pero también lo harán muchos alumnos de clase baja que vean en ella la única o la mejor manera de escapar de su origen social; para éstos, la promesa tiene la forma concreta de lograr movilidad social a través de y gracias al éxito escolar. El alumno de clase baja que no cree en la promesa de movilidad, que piensa que no es para él o ella o que considera que lo ofrecido no vale lo demandado, presentará un grado de identificación instrumental mínimo, pero puede igualmente presentarlo el alumno de clase media o alta que, aun teniendo a su alcance la demostración o la evidencia aparente de que la educación paga, no está dispuesto a adelantar lo que se le exige. El primer grupo de alumnos adopta una actitud favorable a la escuela, aunque por dos géneros de motivos; el segundo adopta una actitud contraria, también por motivos diversos.

En la primera línea de identificación, la posición social influye como punto de partida, como pasado, sobre un alumno que juega un papel pasivo. En la segunda, lo hace como punto de destino, como futuro, sobre un alumno que juega un papel activo en la búsqueda o el rechazo del mismo o de los medios propuestos para alcanzarlo.

La combinación de unos máximos de identificación expresiva e instrumental da lugar a una estrategia que podemos denominar como de adhesión. Ésta, lógicamente, tenderá a ser una estrategia de alumnos de clase media o alta. Su familia, su medio social, su grupo de iguales y la escuela apuntan en la misma dirección y se refuerzan mutuamente. Éste es el grupo pro-escuela por antonomasia.

En el extremo opuesto, la combinación de unos mínimos de identificación expresiva e instrumental suscitará una estrategia de rechazo. Ésta tenderá a ser una estrategia de alumnos de clase baja. La escuela empuja en una dirección, pero el medio social, el grupo de iguales y, tal vez, la familia lo hacen en otra. Optar por la escuela sería romper con el medio, y optar por el medio es romper con la escuela. En este caso, lo más probable es que la subcultura social se exprese a través del grupo de iguales dentro de la escuela misma: éste es el grupo anti-escuela por excelencia.

La combinación de un bajo grado de identificación expresiva con un alto grado de identificación instrumental se expresará en una estrategia de acomodación. Esto es propio de alumnos de clase baja que creen en la promesa de movilidad social y están dispuestos a soportar el esfuerzo requerido para intentar hacerla realidad. Rompen con su medio, o con lo que quiera que en el mismo se oponga a su opción, en favor de la escuela. Estos alumnos son pro-escuela, pero es difícil que constituyan grupos como tales.

Finalmente, la combinación de un alto nivel de identificación expresiva con un bajo nivel de identificación instrumental dará lugar a una estrategia de disociación. Esto es propio del alumno de clase media o alta que no cree en la necesidad de la escuela para mantener su posición o en que lograrlo valga el esfuerzo requerido. Al optar contra la escuela lo hace también contra su subcultura social, en la que no puede encontrar los elementos para poner en pie un complejo de valores e ideas alternativos; por ello mismo, su estrategia es, como en el tipo anterior, personal y no colectiva. Este alumno es anti-escuela, pero no tiene a su alcance una cultura distinta de la que extraer un discurso de rechazo ni es tampoco fácil su integración en grupos activos en el mismo.

Debe entenderse que los modelos estratégicos que aquí se proponen son tipos polares entre los cuales se supone podrá ubicarse una amplia gama de estrategias personales y grupales, no casillas en las que deban encajar todos y cada uno de los casos como una mano en un guante. No se trata de reducir la variedad de las múltiples estrategias reales a cuatro posibilidades, sino de sustituir el modelo único de racionalidad según el cual la escuela es estupenda y el que no se adhiere a ella es porque tiene graves problemas por un modelo plural en el que, teniendo en cuenta la clase social como origen inevitable y como futuro activamente buscado, el criterio de racionalidad se diversifica.

Ahora debemos decir algo sobre las formas de rechazo. Quien rechaza la escuela encuentra ante sí dos posibilidades: enfrentarse a ella como institución y, al mismo tiempo, a otras instituciones cuyas posiciones ventajosas se asocian —al menos en la imaginación— al éxito en las aulas, especialmente a la más importante de ellas, el trabajo, o bien buscar amparo en otras instituciones que le garanticen ventajas, invertir de manera ilusoria su posición en las que no se las garantizan o ambas cosas. Este jeroglífico puede entenderse mejor si se concreta.

La primera parte es fácil de entender, pues consiste simplemente en rechazar al mismo tiempo las líneas de poder o de diferenciación sobre las que discurre la escuela, las que colocan a los adultos por encima de los jóvenes y a los que obtienen el éxito escolar sobre los que cosechan el fracaso, y las que, asociadas a ellas, dividen a las personas en la esfera familiar —de la misma manera, entre adultos y jóvenes— y en la de la producción —entre quienes tienen autoridad y quienes no, quienes se dedican al trabajo intelectual y quienes al manual, quienes conciben y quienes ejecutan, más las diferencias correspondientes en ingresos, prestigio, poder, oportunidades de promoción, etc.—.

La segunda es algo más compleja, y consiste en la opción de favorecer a las instituciones que devuelven o se cree que devuelven una identidad gratificante frente a las que no lo hacen. Un joven varón que fracasa en la escuela, por ejemplo, puede volverse hacia la esfera familiar, en la que su género le garantiza una posición de predominio frente a la mujer y su edad social una posición de independencia. Una joven en la misma situación puede también hacerlo en los mismos términos en lo que concierne a la línea de edad y a la búsqueda de la maternidad que dará un sentido a su vida socialmente aceptado como tal en nuestra cultura. Lo que se busca, en ambos casos, es subir un peldaño, el único que vale la pena, en la jerarquía de la edad. El varón, de paso, sube inequívocamente otro en la jerarquía del género, o lo hace efectivo. Sin embargo, los roles adultos no existen de manera abstracta en la sociedad, sino indisolublemente asociados a las posiciones en las jerarquías del trabajo remunerado o de las relaciones entre los géneros en la esfera doméstica. Esto significa que el joven varón, al rechazar la escuela en aras de su condición adulta, se lanza sin más hacia las peores posiciones en la división del trabajo —remunerado—. Por lo mismo, la joven mujer lo hace simultáneamente a las peores posiciones en el trabajo extradoméstico y en la esfera doméstica. Este tránsito puede venir facilitado por imágenes ilusorias del destino que les aguarda: el trabajo manual como el único trabajo verdadero, real, viril, frente al trabajo intelectual como vacío, irreal, femenino, o el matrimonio temprano y la maternidad como llaves de una idílica vida hogareña y espacios de autorrealización. En ambos casos podemos decir que el rechazo se concreta en una estrategia de compensación consistente en huir de una institución que no les es favorable a otra que sí lo es, y en ambos vemos cómo el rechazo de la primera se convierte en un mecanismo de reproducción de la segunda.

4 Algunos datos sobre el sistema educativo español

El sistema educativo español ha conocido importantes transformaciones en el período reciente que corresponde más o menos a una generación. Desde la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, todavía vigente, hasta nuestros días, ha habido un conjunto de temas, casi *ritornelli,* que no han estado ausentes ni un sólo momento del discurso sobre la educación, tanto el oficial como el de las fuerzas de la oposición y los agentes sociales: reducir el «fracaso escolar», evitar la selección temprana, garantizar la igualdad de oportunidades, etc.

La reducción del fracaso escolar debía haber llegado de la mano del vuelco de la pedagogía hacia formas de enseñanza más activas, la atención a las características individuales, los intereses específicos y el desarrollo gradual de niños y jóvenes, etc., así como de medidas administrativas como la promoción automática en la Enseñanza General Básica —que luego quedaría confinada a los cinco primeros cursos—, las actividades de recuperación, la evaluación global y otras.

La selección temprana debía haber sido evitada con la ampliación del ciclo común de cuatro a ocho años de duración que supuso la creación de la enseñanza general básica, frente a la anterior secuencia de cuatro años de enseñanza primaria y cuatro de bachillerato elemental. Además, la ley y las normas posteriores que dieron origen al sistema actual preveían una serie de puentes que permitieran la circulación de los alumnos entre la formación profesional y el bachillerato, al objeto de corregir seleciones u opciones inadecuadas.

Por último, la igualdad de oportunidades ante la educación, aparte de por el retraso de la selección, se suponía alcanzable mediante la gratuidad universal de la educación básica y la formación profesional y la proclamación del objetivo de extenderla a toda la secundaria y a la preescolar. El papel del Estado como oferente directo de puestos

escolares o como proveedor de recursos financieros para la enseñanza privada sería, por otra parte, la garantía de una escolarización en condiciones iguales.

Casi dos decenios después, estamos en condiciones de dar un repaso a la realidad del sistema educativo. Puesto que el objetivo de este trabajo no es su descripción detallada, sino la interpretación crítica de sus características estructurales, nos limitaremos a reseñar algunos datos básicos reunidos en cuatro grandes apartados: primero, la magnitud del proceso de exclusión —lo que suele llamarse «fracaso»— que tiene lugar a lo largo del recorrido escolar; segundo, las características de lo que se ha dado en llamar «masificación» —un término un tanto despectivo que denota cierto malestar ante el proceso—, o «democratización» —un término que expresa más unos buenos deseos que la realidad— y su contrapartida, la diferenciación; tercero, el particular papel de la división entre escuela pública y escuela privada en esta diferenciación; cuarto, y último, la distribución de las oportunidades educativas entre las distintas categorías sociales.

4.1. La producción en masa del «fracaso»

Legalmente, todos los españoles cuya edad esté comprendida entre los seis y los dieciséis años deben estar escolarizados, pues la Ley General de Educación fijó, en 1970, el período obligatorio en diez años. Si no presentan algún tipo de retraso escolar, se supone que pasan ocho años en la EGB y dos más en la FP (lo que les permite cubrir completo el primer ciclo de ésta) o en el BUP (para cubrir el cual necesitan un tercer año).

En lo que concierne a la educación básica, los datos del Ministerio de Educación y Ciencia afirman que el objetivo se ha cubierto tan bien que, de cada cien niños en el curso 1985-86 estaban escolarizados, no ya los cien, sino ciento cinco a los seis años, ciento seis a los siete, ciento cinco a los ocho, etc. Esto no se debe a que algunos niños estén «pluriescolarizados», sino a que los datos sobre la escolarización son inexactos y los de la población total son estimaciones hechas a partir de los censos decenales. El problema en este punto consiste en

que, aunque podamos aceptar que la práctica totalidad de los niños esté escolarizada a esas edades, no hay razón alguna para suponer que el error no sobrepase el exceso de las cifras sobre cien, es decir, que no haya una cifra residual pero digna de ser tenida en cuenta de niños sin escolarizar. Lo que pueda ocultar el error estadístico cobra mayor importancia según disminuyen los porcentajes: ciento cuatro por cien a los nueve años, ciento tres a los diez y once, ciento dos a los doce y noventa y nueve a los trece.

A los catorce años de edad, ya sólo lo está el 90,14 por 100 de la cohorte, lo que significa, dejando aparte los errores al alza —que sin duda se cometen por las mismas razones que para edades anteriores, pero ahora ya no saltan a la vista—, que uno de cada diez alumnos ha quedado fuera del sistema escolar a pesar de no poder hacerlo legalmente. A los quince años, la tasa de escolarización se reduce al 73,15 por 100, lo que quiere decir que uno de cada cuatro alumnos ha abandonado ya antes de tiempo.

Entre los alumnos de EGB, la repetición y el retraso pueden considerarse anticipaciones del «fracaso». Entre los del curso 1985-86, repetían curso el 6,9 por 100 del total, repartiéndose así los porcentajes por niveles: 4,5 por 100 en el ciclo inicial, 5,2 por 100 en el ciclo medio y 10,1 por 100 en el ciclo superior. En cuanto al retraso escolar, afectaba a un 19 por 100 del total, quedando así jerarquizado según los años perdidos: 13,8 por 100 con un año de retraso, 4,1 por 100 con dos, 0,9 por 100 con tres, 0,5 por 100 con cuatro y 0,05 por 100 con más de cuatro. La gran criba, sin embargo, se produce en la evaluación final de la EGB: según los datos del curso 1984-85, los últimos que hemos podido consultar, sólo el 60,8 por 100 de los alumnos obtuvo el graduado escolar, debiendo conformarse el resto, tres de cada diez, con el certificado de escolaridad.

Las cifras del BUP y el COU son todavía más alarmantes. La repetición de curso, en 1985-86, afectó al 14,6 por 100 de los alumnos de primer curso, al 17,2 por 100 de los de segundo, al 16,0 por 100 de los de tercero y al 19,3 por 100 de los de COU. El abandono se estima entre el 7 y el 8 por 100 en cada promoción de curso dentro del BUP y entre el 9 y el 10 por 100 en el paso al COU. El porcentaje de los que terminan estudios resulta imposible de estimar por no ofrecerse desglosados los que acaban en tiempo y forma y los que

repiten, pero, si se compara la cifra de los que terminan en 1984-85 con la de los que comenzaron en 1982-83, la primera representa el 54,6 por 100 de la segunda. Esto debe entenderse como una mera aproximación, pues habría que restar los repetidores que, habiendo iniciado sus estudios secundarios antes de 1982, los terminaron en 1985 y añadir los que, habiéndolos comenzado en dicho año, lograrán terminarlos más tarde, pero puede suponerse que ambas cantidades y, sobre todo, las proporciones que representen, se compensan mutuamente.

El panorama más patético es el de la Formación Profesional. En el Primer Grado, abandonan, de los matriculados en 1984, en el paso del primero al segundo curso el 25 por 100 de los alumnos, y repiten, en el curso 1985-86, el 8,4 por 100 en primero y el 14,4 por 100 en segundo. Si calculamos el porcentaje de los que terminaron el ciclo en 1985 respecto de los que se matricularon en 1983, obtenemos un 45,73 por 100, aunque aquí hay que señalar las mismas cautelas, debidas a la no diferenciación de los repetidores, que en el caso del bachillerato.

En el Segundo Grado, en régimen general, abandonan de primero a segundo, de los matriculados en 1984, un 17 por 100, y repiten, en 1985-86, un 3,4 por 100 de los de primer curso y un 5,6 por 100 de los de segundo. En el régimen de enseñanzas especializadas abandona, en 1984, aproximadamente un 20 por 100 de los que comenzaron el año anterior y repite, en 1985-86, el 6,4 por 100 de los alumnos en primer curso, el 7,6 por 100 en segundo y el 12,0 por 100 en tercero.

La tasa de éxito de los estudiantes universitarios resulta mucho más difícil de estimar, dadas, por un lado, las diferencias entre especialidades y universidades, la doble matriculación y los cambios de carrera y, por otro, la existencia de apenas unos cuantos estudios parciales. Las investigaciones realizadas señalan tasas de abandono que se sitúan, según los grupos —es decir, según las carreras y las universidades— entre algo menos del veinte por ciento y algo más del sesenta. Entre los que terminan están incluidos los retrasados y repetidores, que suelen ser mayoría, pero los datos a este respecto son ya tan parciales y casuísticos que no merece la pena detenerse en ellos.

4.2. La traslación hacia arriba de las desigualdades

Como todos los sistemas escolares, el español ha conocido una espectacular explosión en el período histórico reciente. Si comparamos los años 1966 y 1986, separados por dos decenios, y nos fijamos en las tasas de escolarización para ciertas edades clave, podemos comprobar el enorme salto proporcional de éstas, tal como aparece claramente en la tabla 1. Las tasas se acercan al ciento por cien para las edades comprendidas entre los cuatro y los catorce años y se doblan y hasta triplican para las superiores a ésta.

TABLA 1

Tasas de escolarización en 1966 y 1986 (sobre 100)

Año/Edad	*4*	*6*	*9*	*14*	*16*	*18*	*21*	*25*
1966	42	53	84	65	26	14	8	4
1986	95	97	100	99	61	41	22	8

Estas tasas generales crecientes se han traducido, naturalmente, en el acceso masivo de nuevos sectores de población a niveles de la enseñanza que antes estaban fuera de su alcance. Así, los estudiantes de bachillerato y formación profesional, que en el curso 1975-76 ascendían conjuntamente a 1.123.647, pasaron a alcanzar, en el curso 1985-86, la cifra de 1.977.214. Los del bachillerato, que se considera la rama noble de la secundaria, pasaron, en dicho período, de 818.393 a 1.238.874. Los universitarios, que en el primer año escolar citado eran 546.078, llegaron en el segundo a 854.484.

Si se colocan los 854.484 estudiantes universitarios del curso 1985-86 junto a los 818.393 de bachillerato del curso 1975-76, se intuirá rápidamente algo esencial: que el acceso a la universidad es hoy poco más selectivo que lo era el acceso al bachillerato hace un decenio. No hay que extrañarse, pues, del tan aireado «desempleo de los licenciados» —mero subempleo, habría realmente que decir—. Lo que está sucediendo no es que un sector que antes tenía empleo garantizado no lo tenga ya, pues los licenciados de hoy y los de hace

diez años, por no hablar de los de hace veinte, no son entidades conmensurables; lo que sucede, en realidad, es que la pirámide del empleo ha cambiado muy poco pero la gente acude a los puestos que la forman con más estudios, por lo cual no puede mantenerse ya la vieja correspondencia entre nivel de titulación y nivel del empleo en la escala y jerarquía laborales.

Por lo demás, los niveles no obligatorios de la enseñanza, efectivamente, se han «masificado» en relación a lo que antes eran, pero sus secciones no lo han hecho por igual. Así, en el decenio considerado, mientras el alumnado de bachillerato creció en algo más del 51 por 100, el de formación profesional lo hizo casi en un 142 por 100. Las enseñanzas universitarias muestran unas desigualdades internas en el crecimiento no menos claras. Entre 1976 y 1985, aumentaron globalmente en más de un 56 por 100, pero los aumentos parciales no fueron iguales en los distintos tipos de enseñanzas, pues mientras el alumnado de las facultades aumentó en más del 65 por 100 (pasando de 349.471 a 578.531) y el de las escuelas universitarias lo hizo en un 48 por 100 (pasando de 151.009 a 223.440), el de las escuelas técnicas superiores apenas lo hizo en un 15 por 100 (pasando de 45.598 a 52.513, lo que implica quedarse casi en lo que estaba).

La «masificación» o «democratización» de la enseñanza, en suma, ha sido notablemente selectiva, pues no todos los reductos se han abierto por igual. En términos relativos, se han abierto más fácilmente los estudios con menos valor en el mercado de trabajo y se han mantenido tan cerrados como les ha sido posible los de más valor. Los cortes o puntos de inflexión que antes se daban en niveles más bajos de la pirámide educativa se sitúan ahora en niveles más altos, con lo cual se produce una traslación hacia arriba de las desigualdades escolares, que es algo muy distinto de su eliminación.

4.3. La enseñanza privada como reacción

España es un país en el que la enseñanza privada tiene una presencia muy fuerte. Desglosándola por niveles educativos, acoge, según datos del curso 1985-86, al 37,7 por 100 de los alumnos en preescolar, el 35,3 por 100 en EGB, el 31,0 por 100 en BUP y COU, el 41,2 por 100 en FP y el 7,0 por 100 en la Universidad. Estos porcentajes sólo se sitúan por debajo de los de Bélgica y Holanda, estando muy por encima de los del resto de los países del área occidental.

No falta quien interpreta esto como una herencia de «las dos Españas», pero probablemente obedece a razones más prosaicas. Si nos fijamos, por ejemplo, en la EGB, el porcentaje de alumnos matriculados en centros privados ascendió fuertemente entre los cursos 1970-71 y 1975-76, pasando del 27,9 por 100 al 39,8 por 100 del total, para descender posteriormente, de forma gradual, hasta el 35,3 por 100.

Estas fluctuaciones pueden asociarse a cambios en la política gubernamental. La ley de 1970, que estableció la obligatoriedad de la EGB, no fue seguida de una inversión adecuada para la creación de puestos escolares públicos, lo que favoreció la proliferación de centros privados, muchas veces en condiciones bajo mínimos; los pactos de la Moncloa, en contrapartida, supusieron un fuerte impulso para el sector público. Por otra parte, la expansión de la privada a partir del día siguiente a la ampliación del ciclo común de cuatro a ocho años puede interpretarse también como una reacción de sectores sociales poco o nada dispuestos a ver a sus hijos mezclados con cualquiera, es decir, como la búsqueda de una diferenciación horizontal —tipo de escuela— a falta de otra vertical —años de escuela— o institucional —rama escolar—.

En BUP y COU y sus equivalentes anteriores, la tendencia general es la inversa. De representar el 51 por 100 de los alumnos en 1959-60, la enseñanza «colegiada» descendió hasta el 30,8 por 100 en el curso 1974-75, ascendiendo de nuevo en los años siguientes hasta llegar al 36,4 por 100 en 1978-79 para descender otra vez, paulatinamente, al 33,2 en 1984-85. La tendencia general descendente puede interpretarse como resultado de la combinación de la mayor oferta pública de puestos en este ciclo, y la ampliación de su reclutamiento, con la inexistencia de subvenciones a la enseñanza privada en este nivel. El ascenso localizado entre 1974-75 y 1978-79 podría ser la secuela del enorme aumento de la enseñanza privada en la EGB en los años que culminan en el primero de los cursos citados. También se registra una tendencia general descendente en el caso de la Formación Profesional. En el curso 1970-71, la privada acogía al 66,1 por 100 de los matriculados, alcanzado el máximo en 1974-75,

con el 66,7 por 100. Al año siguiente caía repentinamente en picado, descendiendo al 60,6 por 100, para continuar descendiendo luego, más lentamente, hasta el 42,6 por 100 de 1984-85. No cabe duda de que, como en los casos anteriores, fue decisivo el impacto de las contrapartidas escolares de los pactos de la Moncloa; a esto hay que añadir, probablemente, un mayor rigor en la homologación de los centros privados a la hora de conceder las subvenciones estatales, pues la formación profesional se prestaba especialmente a toda clase de chapuzas rayanas en el fraude, sobre todo en las ramas no industriales que requerían menores inversiones en equipamiento y material. La segunda parte del asunto es saber quién va a la enseñanza privada. En 1980, para enseñanza preescolar, EGB y BUP-COU, las cinco provincias con los porcentajes máximos y mínimos (redondeados) de alumnos escolarizados en centros privados eran las que se reflejan en la tabla 2. Salta a la vista la preferencia de la

TABLA 2

Provincias con mayor porcentaje de alumnos en escuelas privadas

	Máximo		*Mínimo*	
Preescolar	Baleares	71%	Cuenca	13%
	Madrid	64%	Ciudad Real	20%
	Guipúzcoa	60%	Lugo	21%
	Zaragoza	58%	Jaén	22%
	Barcelona	57%	Almería	25%
EGB	Guipúzcoa	60%	Cuenca	10%
	Barcelona	54%	Segovia	17%
	Madrid	51%	Las Palmas	18%
	Baleares	47%	Lugo	18%
	Valladolid	46%	Albacete	19%
BUP/COU	Madrid	48%	Albacete	6%
	Barcelona	48%	Almería	9%
	Zaragoza	45%	Ceuta	10%
	Navarra	44%	Huelva	11%
	Burgos	43%	Ciudad Real	11%

empresa privada de enseñanza —como la de cualquier otra empresa privada— por las zonas de mayor nivel de vida, a pesar de todos los discursos ideologizantes sobre el papel social y moral de la escuela privada.

Una encuesta encargada por la propia patronal privada en 1983 nos da algunos detalles más sobre la relación entre la asistencia a la escuela privada o pública y el origen y el destino de clase. La tabla 3 muestra el porcentaje entre los entrevistados de distintas categorías socioeconómicas que estudió en la enseñanza privada. La tabla 4 nos ofrece el porcentaje de los cabezas de familia que estudiaron en la escuela privada y el porcentaje en que llevarán a sus hijos a la misma, según el autoconcepto de clase, o «clase social subjetiva».

TABLA 3

Ocupación y porcentaje que asistió a la privada: cabezas de familia

Ocupación	*% en privada*
Directivos y cuadros superiores	51
Cuadros medios y empleados en sector privado	48
Cuadros medios y empleados en Administración	45
Pequeños comerciantes y autónomos	41
Obreros cualificados	27
Obreros no cualificados	18
Trabajadores del campo	14

TABLA 4

Autoconcepto de clase y porcentaje en la escuela privada: cabeza de familia e hijos

Autoconcepto de clase	*% cab. fam.*	*% hijos*
Alta y media-alta	63	70
Media	40	51
Media-baja	27	41
Obrera	20	32

Es difícil decidir entre sentirse conmovido por la ternura del diseñador del cuestionario al evitar la expresión «clase baja» o indignado al tomarlo como equivalente a clase obrera, pero ése no es ahora nuestro tema. Tanto en la escolarización de los cabezas de familia como en la de sus hijos destaca la fuerte asociación entre clase social y tipo de escuela preferido: cuanto más privilegiado el grupo, más favorable a la escuela privada. Por otra parte, hay que señalar el desplazamiento de las preferencias hacia la privada (contradicho por los datos de la escolarización real que citamos más arriba: la privada viene perdiendo posiciones desde hace un decenio o más, después de haberlas ganado, y sustanciales, en muy pocos años). Y, sobre todo, el hecho de que las preferencias por la privada aumentan en proporción mayor entre quienes más han acudido a la pública: si esto tiene que ver con una idea sobre cuál es mejor, ¿será porque ya han conocido la segunda o porque todavía no han conocido la primera? Esto lo dejamos para otra ocasión. Mientras tanto, cabe suponer que lo que hay detrás de esto, si damos por buenos los resultados de la encuesta, es sobre todo la convicción tan extendida de que la escuela privada es una mejor plataforma para el empleo. Por el contrario, el relativamente bajo aumento de las preferencias entre los grupos privilegiados, que en principio no tendrían ninguna dificultad económica para enviar el cien por cien de sus hijos a la escuela privada, puede considerarse como producto de una cierta indiferencia ante el asunto, ya que cuentan con que sus vástagos heredarán una buena posición social en cualquier caso.

4.4. La distribución social de las oportunidades escolares

La igualdad de oportunidades es, sin duda, la consigna más querida de nuestro sistema escolar y de cualquier otro. Cada nueva reforma parte de que no se ha logrado, pero promete conseguirla gracias a los cambios que introducirá. Los enseñantes, por otra parte, son gente especialmente inclinada a creer en esta promesa, pues ellos pertenecen precisamente a ese sector excepcional que parece confirmar la regla. Excepcional, porque se trata precisamente, por lo general, y

sobre todo los maestros de la primaria y los licenciados en la secundaria, de personas procedentes de un origen social modesto que han encontrado en la escuela una forma de evitar el trabajo manual, al margen de otros motivos que les hayan llevado a hacer de ella su profesión. La mayoría de ellos son, justamente, el ejemplo de que no es imposible obtener cierto éxito escolar a pesar de un origen social humilde. Claro que, por otra parte, podrían también preguntarse, los licenciados, por qué sus compañeros de promoción tenían claro desde el principio que la enseñanza no era su norte y no tuvieron dificultades en encontrar empleos fuera de ella; o bien, los maestros, por qué muchos de sus compañeros de secundaria fueron directamente hacia carreras largas.

Y parece confirmar la regla, decimos, más que confirmarla realmente, porque el ascenso social de los enseñantes, su status de clase media, etc., son más simbólicos que reales, pues residen más en el presunto prestigio de la profesión que en sus ingresos, autoridad, oportunidades de promoción y otras ventajas materiales y ocupacionales. Más aún, hay que decir que el prestigio de la profesión no es el mismo entre quienes están en ella y quienes la ven desde fuera; algo que el propio sector, en momentos quizá catárticos, ha sacado a menudo a la luz por sí mismo y ha podido comprobar a su alrededor con ocasión de recientes conflictos laborales.

Las tablas que se incluyen en este apartado tienen el objetivo de enfriar estas ilusiones. En ellas se registra el acceso a distintos niveles de enseñanza por categorías socioprofesionales. Para no tener que repetirlo en cada tabla aclararemos previamente el sentido de las entradas. Las categorías socioprofesionales empleadas son las de los censos de población de 1971 y 1981, a saber: 1) empresarios agrícolas con asalariados y 2) sin ellos —o sea, campesinos independientes—, 3) resto de agrarios —es decir, sobre todo jornaleros—, 4) empresarios no agrícolas —o sea, industriales y de servicios— con asalariados y 5) sin ellos —o sea, autónomos—, 6) profesiones liberales, 7) directores y gerentes, 8) personal alto e intermedio de la Administración y las empresas, 9) resto de personal administrativo y comercial, 10) capataces, 11) obreros cualificados, 12) obreros no cualificados, 13) resto de personal de servicios y 14) miembros de las fuerzas armadas.

Los niveles de enseñanza varían según el censo de que se trate. En

el primero aquí utilizado, el de 1970, se distingue entre a) primaria, b) bachillerato elemental (Sec 1), c) bachillerato superior, preuniversitario y formación profesional (Sec 2), escuelas universitarias (EU) y facultades y escuelas técnicas superiores (Facs.) En el segundo, el de 1981, lo que designamos como 1) primaria corresponde a los ciclos inicial y medio de EGB, computándose aparte 2) el ciclo superior (Sec 1) para poder comparar con el censo anterior; 3) el segundo nivel de secundaria (Sec 2) está ahora formado por el BUP, el COU y la FP, y las 4) escuelas universitarias y 5) facultades y escuelas superiores siguen siendo lo que eran. En las tablas 9 y 10, toda la EGB se agrupa como enseñanza obligatoria.

La categoría socioprofesional es la del cabeza de familia del hogar. El nivel de estudios, sin embargo, es el de todos los miembros del hogar que los están cursando en el momento de la encuesta, incluido el cabeza del mismo si es el caso. Puesto que los estudios tardíos son más probables entre las categorías bajas que entre las altas, y, sobre todo, puesto que los estudios en curso tienen más probabilidades de ser terminales para las bajas que para las altas, las desigualdades para un mismo año resultan subestimadas a través de los datos censales.

Las tablas 5 y 6 muestran las cifras absolutas de acceso a cada nivel de enseñanza según categorías socioprofesionales. Las tablas 7 y 8, de lectura más fácil, lo hacen en porcentajes respecto de la propia categoría. La aparición de ceros en algunas columnas no significa que ningún miembro en absoluto de esa categoría haya accedido al nivel de enseñanza correspondiente (como puede comprobarse volviendo a las tablas de cifras absolutas), sino simplemente que, los que lo han hecho, no llegan a alcanzar un punto porcentual. Las tablas 9 y 10, en fin, muestran los mismos datos en la forma de orden de probabilidades. Cualquier categoría social presentaría un orden de probabilidades igual a la unidad si su presencia en un nivel dado (el porcentaje de los alumnos de tal categoría que acceden a tal nivel respecto del total del nivel) fuese igual a su presencia en la población total del país. Si los miembros de todas las categorías sociales tuvieran las mismas oportunidades de acceder a todos los niveles de enseñanza, la tabla sería una aburrida colección de cifras iguales a 1,00. Lógicamente, éste es el orden de probabilidades que presentan los totales, pero, para

TABLA 5

Acceso a la enseñanza por categorías socioprofesionales 1970: totales

	Primaria	*Sec1*	*Sec2*	*E.U.*	*Fac.*
Empr. agr. c. asl.	58.823	25.262	10.416	3.180	4.732
Emp. agr. s. asl.	496.953	93.620	26.643	8.536	6.205
Resto agr.	699.506	64.997	12.595	3.801	2.412
Emp. no agr. con asal.	157.004	77.654	27.977	6.015	11.920
Emp. no agr. sin asal	335.429	116.058	31.989	8.896	9.337
Prof. lib.	49.408	27.871	15.192	2.980	13.060
Direc. gerent.	69.659	40.918	19.647	3.684	13.270
Pers. alto e inter.	233.200	128.984	65.299	20.947	46.423
Resto de pers.	375.234	198.025	70.766	19.182	23.938
Capatac.	70.056	33.491	9.017	2.446	2.153
Obr. cualif.	1.516.663	330.603	58.852	14.546	8.631
Obr. no cualif.	457.955	63.243	10.254	2.110	1.648
Resto serv.	194.097	70.142	17.135	4.351	4.271
FF.AA.	71.067	47.714	19.525	4.559	7.916
Total	4.785.054	1.318.582	395.307	105.233	155.916

el resto de las casillas, la lectura es, si no precisamente divertida, sí más entretenida.

Para suponer que existen las mismas oportunidades para todos aunque no las empleen o aprovechen hay que aceptar también una o ambas de las siguientes suposiciones: primero, que sus capacidades son distintas, siendo superiores las de los grupos sociales privilegiados; segundo, que sus voluntades son distintas, volcándose más hacia la educación las de los grupos sociales privilegiados.

La primera puede recibir distintas formulaciones, pero nunca será mucho más que un supuesto racista. Se puede aceptar, claro está, que factores como la alimentación, las condiciones de vida, etc. determinen capacidades distintas, pero en ningún caso que sean tan distintas como las diferencias entre los órdenes de probabilidades que aparecen en las tablas 9 y 10 ni que puedan llegar a afectar negativamente, en una sociedad avanzada o semiavanzada como la nuesta, a algo más que a reducidos sectores marginales. La segunda tiene diferentes sen-

TABLA 6

Acceso a la enseñanza por categorías socioprofesionales 1981: totales

	Primaria	*Sec1*	*Sec2*	*E.U.*	*Fac.*
Empr. agr. c. asl.	14.146	9.844	10.192	1.769	3.897
Emp. agr. s. asl.	179.106	123.214	80.500	11.289	16.197
Resto agr.	276.884	146.830	56.261	6.335	6.878
Emp. no agr. con asal.	156.187	95.253	95.595	11.175	32.851
Emp. no agr. sin asal	340.723	194.423	155.333	16.701	33.753
Prof. lib.	36.367	20.850	27.105	3.113	18.263
Direc. gerent.	56.048	32.547	39.156	4.268	18.472
Pers. alto e inter.	268.159	133.281	156.998	23.621	94.615
Resto de pers.	338.261	179.041	190.759	25.461	68.075
Capatac.	63.192	39.613	39.683	4.310	8.336
Obr. cualif.	1.094.400	567.345	378.070	31.078	44.998
Obr. no cualif.	158.067	85.898	40.961	3.164	4.093
Resto serv.	151.087	84.949	68.232	7.076	12.040
FF.AA.	49.391	29.455	31.560	3.378	10.114
Total	3.182.018	1.742.543	1.370.405	152.738	372.582

tidos según la consideremos como una posición de partida frente a la escuela o como un resultado de la experiencia en ésta. Como posición de partida, cabe suponer que los grupos sociales aventajados den más claramente por supuesto que sus hijos deben educarse, pero también que los grupos en desventaja vean precisamente en la educación, a falta de otros recursos, la única posibilidad de mejorar sus oportunidades sociales. Como resultado, sin embargo, parece más probable que los grupos sociales en desventaja, tras la experiencia de unos años en la escuela, resulten desengañados de la promesa de movilidad de ésta. Todo esto, en fin, nos remite a la temática del capítulo anterior.

No vamos a comentar cifras que hablan por sí solas. Solamente una indicación sobre cómo leerlas. Las categorías socioprofesionales empleadas son, como ya se ha dicho, las del censo. La mayoría de ellas presentan el problema de agregar, en función de una característica, realidades muy distintas. Así, un empresario con «asalariados» puede ser desde el propietario de una gran industria o el terrateniente

TABLA 7

Acceso a la enseñanza por categorías socioprofesionales 1970: porcentajes

	Oblig.	*Sec2*	*E.U.*	*Fac.*
Empr. agr. c. asl.	100	12	4	6
Emp. agr. s. asl.	100	5	1	1
Resto agr.	100	2	0	0
Emp. no agr. c. asl.	100	12	3	5
Emp. no agr. s. asl.	100	7	2	2
Prof. lib.	100	20	4	17
Direc. gerent.	100	18	3	12
Pers. alto e inter.	100	18	6	13
Resto de pers.	100	12	3	4
Capatac.	100	9	2	2
Obr. cualif.	100	3	1	0
Obr. no cualif.	100	2	0	0
Resto serv.	100	6	2	2
FF.AA.	100	16	4	7
Total	100	6	2	3

hasta el titular de un pequeño taller de reparación de automóviles, el tendero que tiene un dependiente y lo ha declarado en la Seguridad Social o su equivalente agrario. Algo parecido, aunque con menor intensidad, sucede con otras categorías. Las más inequívocas son las correspondientes a obreros cualificados y no cualificados y jornaleros agrarios, situadas en el extremo inferior de la escala social, y las correspondientes a las profesiones liberales, los directores y gerentes y el personal alto e intermedio de la administración y las empresas, ubicadas en el extremo superior de la misma. Junto a los primeros se podría alinear a buena parte de los miembros de otras categorías, sobre todo de los restos de agrarios y personal no manual y de los autónomos; junto a los segundos, a la cúpula de los empresarios con asalariados y de los miembros de las Fuerzas Armadas. Por desgracia, los datos del censo no permiten desagregar estas categorías.

La información censal presenta también otros problemas menores, sobre todo a la hora de la comparación, tales como la distinta

TABLA 8

Acceso a la enseñanza por categorías socioprofesionales 1981: porcentajes

	Oblig.	*Sec2*	*E.U.*	*Fac.*
Empr. agr. c. asl.	100	42	7	16
Emp. agr. s. asl.	100	27	4	5
Resto agr.	100	13	1	2
Emp. no agr. c. asl.	100	38	4	13
Emp. no agr. s. asl.	100	29	3	6
Prof. lib.	100	47	5	32
Direc. gerent.	100	44	5	21
Pers. alto e inter.	100	39	6	24
Resto de pers.	100	37	5	13
Capatac.	100	39	4	8
Obr. cualif.	100	23	2	3
Obr. no cualif.	100	17	1	2
Resto serv.	100	29	3	5
FF.AA.	100	40	4	13
Total	100	28	3	8

edad de los campesinos en un censo y otro o que la secundaria superior sea en el primer caso de tres años y en el segundo de cuatro, pero nada de esto varía el signo de las desigualdades ni afecta significativamente a su entidad. Las categorías, además, nunca son exactamente lo que dicen —los toreros, por ejemplo, están incluidos entre las profesiones liberales—, o tienen que ser fundidas, para permitir las comparaciones, porque el INE ha cambiado de criterio de un censo a otro —por ejemplo, pasando a considerar alto personal, en 1981, numerosos grupos que el 1970 eran considerados medios—. En definitiva, lo que hay es lo que hay, pero aun esa información limitada es suficiente para formarse una idea de la desigualdad con que la escuela trata a las diferentes categorías sociales. En todo caso, el censo sigue siendo la información más sistemática de que, hoy por hoy, se dispone al respecto.

La comparación de los órdenes de probabilidades de dos categorías sociales ante un nivel dado de la educación puede hacerse directamente, cotejando los índices, o, si se prefiere una visión más gráfica, dividiendo el más alto por el más bajo. Así puede comprobarse, por ejemplo, que siendo los órdenes de probabilidades de acceso a los estudios superiores largos para las profesiones liberales y los obreros no cualificados, en 1970, de 6,62 y 0,12 respectivamente, las oportunidades de los primeros eran más de cincuenta veces superiores a las de los segundos. (Si el lector trata de obtener por sí mismo los órdenes de probabilidades a partir de las tablas 7 y 8, las cifras pueden no coincidir exactamente con las de las tablas 9 y 10; esto se debe a que las primeras, para abreviar, sólo presentan dos decimales, pero las segundas están calculadas a partir de dieciséis decimales.)

TABLA 9

Acceso a la enseñanza por categorías socioprofesionales 1970: orden de probabilidades

	Oblig.	*Sec2*	*E.U.*	*Fac.*
Empr. agr. c. asl.	1,00	1,91	2,19	2,20
Emp. agr. s. asl.	1,00	0,70	0,84	0,41
Resto agr.	1,00	0,25	0,29	0,12
Emp. no agr. c. asl.	1,00	1,84	1,49	1,99
Emp. no agr. s. asl.	1,00	1,09	1,14	0,81
Prof. lib.	1,00	3,04	2,24	6,62
Direc. gerent.	1,00	2,74	1,93	4,70
Pers. alto e inter.	1,00	2,78	3,35	5,02
Resto de pers.	1,00	1,91	1,94	1,63
Capatac.	1,00	1,34	1,37	0,81
Obr. cualif.	1,00	0,49	0,46	0,18
Obr. no cualif.	1,00	0,30	0,23	0,12
Resto serv.	1,00	1,00	0,96	0,63
FF.AA.	1,00	2,54	2,23	2,61
Total	1,00	1,00	1,00	1,00

La comparación entre los datos relativos a 1970 y 1981 permite también observar que la desigualdad de oportunidades educativas ha disminuido. Esto es algo que tiene que ocurrir necesariamente, para un nivel de enseñanza dado, si aumenta el número de puestos escolares. Sin embargo, no hay que echar por ello las campanas al vuelo, al

TABLA 10

Acceso a la enseñanza por categorías socioprofesionales 1981: orden de probabilidades

	Oblig.	*Sec2*	*E.U.*	*Fac.*
Empr. agr. c. asl.	1,00	1,53	2,38	2,15
Emp. agr. s. asl.	1,00	0,96	1,20	0,71
Resto agr.	1,00	0,48	0,48	0,21
Emp. no agr. c. asl.	1,00	1,37	1,43	1,73
Emp. no agr. s. asl.	1,00	1,04	1,01	0,83
Prof. lib.	1,00	1,70	1,75	4,22
Direc. gerent.	1,00	1,59	1,55	2,76
Pers. alto e inter.	1,00	1,41	1,90	3,12
Resto de pers.	1,00	1,33	1,59	1,74
Capatac.	1,00	1,39	1,35	1,07
Obr. cualif.	1,00	0,82	0,60	0,36
Obr. no cualif.	1,00	0,60	0,42	0,22
Resto serv.	1,00	1,04	0,97	0,67
FF.AA.	1,00	1,44	1,38	1,70
Total	1,00	1,00	1,00	1,00

menos no a partir de estos datos, y ello por varias razones. En primer lugar, porque, como es obvio, lo que aquí se designa como un único nivel de enseñanza comprende, en realidad, enseñanzas distintas: bachillerato y formación profesional, escuelas técnicas superiores y facultades de aluvión, centros públicos y privados, etc. En segundo lugar, porque el acercamiento en porcentajes o números índices puede reflejar, simplemente, que una categoría social accede significativamente a un nivel dado de enseñanza cuando la categoría inmediatamente superior ha alcanzado ya el grado de saturación. En tercer lugar, porque, como ya se indicó en un apartado anterior, las desigualdades se trasladan hacia arriba: en 1981, la enseñanza universitaria, tomada en conjunto, ya no representa lo que representaba en 1970. En algún momento habrá que introducir en las estadísticas de la enseñanza una categoría diferenciadora —además de las concernientes al tipo de estudios para un mismo nivel— que suponga un nivel nuevo, englobando, por ejemplo, a todos los que, tras la licenciatura, realizan costosos doctorados, «masters» o estudios en el extranjero.

Por último, hay que recordar que la aproximación de las oportunidades educativas no significa una igualación de las oportunidades sociales. De hecho, diversas investigaciones —entre ellas, por ejemplo, los modelos teóricos de Boudon y los análisis empíricos de Thurow— indican que lo que sucede es precisamente lo contario: la mayor igualdad de oportunidades escolares viene acompañada de una polarización en la distribución de la renta, tanto en términos absolutos como en relación a los años de educación. En realidad, esto es casi una cuestión de sentido común, pues los factores de desigualdad fuera de la escuela son mucho más fuertes y resistentes que dentro de ella, por lo que puede vaticinarse que, si la educación llegara a ser sustancialmente igualitaria, dejaría de presentar una asociación significativa con la posición social.

5 Educación y empleo en España

Las problemáticas de la marcha de la economía y el empleo, por un lado, y las políticas de educación y formación, por otro, se presentan en España y en todo el mundo como cada vez más imbricadas e inseparables. La incertidumbre sobre la evolución económica y la persistencia del paro masivo, junto con la crisis y el desprestigio de la política económica de demanda asociada al Estado del Bienestar, han desplazado la atención y la voluntad de los gobiernos (tanto conservadores como de izquierda tradicional, aunque en distinta medida y con diversos acentos) hacia la política económica de oferta y, en particular, hacia lo que suele denominarse, sin demasiada exactitud, «política activa» de empleo. Una de las consecuencias de esto ha sido un nuevo énfasis en el papel de la educación y la formación para hacer frente al cambio económico y tecnológico tanto a largo como a medio y a corto plazo, es decir, tanto a las variaciones estructurales como a las coyunturales.

Aunque, desde todo punto de vista, es preciso evitar acudir a la educación y la formación en busca de remedios que no pueden aportar para problemas del mercado y la organización del trabajo que deben ser directamente atacados, no cabe duda de que necesitamos reexaminar la relación entre nuestro sistema formativo y nuestro sistema productivo. Las páginas que siguen tratan de decir algo al respecto.

La primera sección se ocupa, en general, de los efectos de la evolución tecnológica, las transformaciones en la organización de la producción y los cambios en el mercado de trabajo sobre las características de los empleos y, en particular, sobre su cualificación y las exigencias que plantean a los trabajadores. La segunda se refiere de manera específica a nuestro país, apoyándose en las estadísticas de empleo y en los resultados de las escasas investigaciones monográfi-

cas existentes. La tercera está dedicada al sistema de educación reglada en sí mismo y a su relación cuantitativa y cualitativa con el mundo del empleo. La cuarta, en fin, aborda ese fenómeno relativamente reciente pero de desarrollo espectacular que constituyen la formación profesional ocupacional y los contratos de fomento del empleo.

5.1. Mercado, organización y cualificación

Dada la escasez de investigaciones sólidas sobre las relaciones entre educación y empleo en España, y más en concreto sobre las necesidades de cualificación planteadas por la situación y la evolución de éste, todo tratamiento del tema tiene como obligado punto de partida la consideración de la experiencia y la investigación internacionales.

Existen, como ya se apuntó indirectamente en el apartado 2.1, dos enfoques opuestos que marcan básicamente los términos del debate. El primero, al que podemos denominar optimista, afirma que de la complejidad creciente de la tecnología derivan una complejidad también creciente de las tareas que constituyen los puestos de trabajo y, por tanto, unas necesidades de cualificación en aumento. El segundo, al que podemos denominar pesimista, sostiene, por el contrario, que hay una tendencia a la descualificación del trabajo porque ésta abarata el coste de la mano de obra y sirve mejor al mantenimiento del control de la dirección sobre la fuerza de trabajo, y que esta política de descualificación se vale precisamente de la innovación tecnológica, además de los cambios en la organización del trabajo.

Aunque hay una tendencia a identificar estas proposiciones con la sociología funcionalista o la teoría del capital humano, en el primer caso, y con la sociología marxista, en el segundo, tal dicotomía no es nada exacta; baste pensar que los primeros trabajos sobre la descualificación vinieron del campo empresarial: Ure, Bright, etc.), y las primeras formulaciones sobre la «revolución científico-técnica», la «nueva clase obrera», etc. lo hicieron predominantemente del marxismo (Richta, Mallet y otros).

La investigación empírica no ha resuelto el problema. No importa cuántos trabajos de investigación revisemos, las conclusiones siguen divididas, y esta ambigüedad tiene mucho que ver con el uso de dos metodologías alternativas y de resultados no contrastables mutuamente. Por un lado, están los *estudios agregados*. Éstos se basan, con mayor o menor sofisticación, en información estadística sobre la evolución de las ocupaciones, aportando una imagen global de los cambios en la composición de la fuerza de trabajo y, habitualmente, la conclusión de que hay una tendencia al alza en las cualificaciones, aunque ligera y lenta. Su debilidad estriba en que no captan los cambios dentro de cada ocupación, suponiendo constantes en el tiempo sus características. Por otro lado están los *estudios de casos*. Éstos se basan en análisis más o menos pormenorizados de la evolución de una o varias ocupaciones, aportando una imagen más precisa del proceso y llegando, por lo común, a la conclusión de que disminuye la cualificación de los puestos de trabajo. Sus límites residen, en primer lugar, en que no son extrapolables, aunque pueda inferirse que, si los casos son típicos, no serán únicos; y, en segundo lugar, en que no atienden a los cambios en la composición de la estructura general de la fuerza de trabajo.

La expansión de las nuevas tecnologías ha dado un nuevo impulso a este debate, pero sigue sin estar resuelto. Para unos, el mayor peso de la información en el funcionamiento de éstas favorece el aumento de las cualificaciones; para otros, precisamente su capacidad de manipular más información y más eficazmente aumente su potencial descualificador. Los datos tampoco resuelven claramente el problema, pues es posible aducir, por un lado, el rápido crecimiento de las ocupaciones vinculadas a las nuevas tecnologías o, por otro, su escaso peso absoluto en los empleos existentes o previstos y estudios de caso sobre la descualificación en estas nuevas profesiones. La conclusión mayor aquí sólo puede ser una: que no hay conclusiones o, mejor dicho, que los instrumentos con que contamos para abordar el problema son inadecuados y, la información acumulada, todavía insuficiente.

La cualificación de los puestos de trabajo y, por tanto, la cualificación necesaria en los trabajadores, dependen también de las formas de organización del proceso de trabajo. Aunque, en la práctica, la innovación tecnológica y los cambios organizativos suelen tener lugar al mismo tiempo, podemos tratarlos separadamente a efectos

analíticos, pues toda la evidencia indica que una misma tecnología puede ser empleada en contextos organizativos distintos y una misma organización darse con tecnologías diferentes (si bien no todas las combinaciones son posibles ni presentan el mismo grado de viabilidad).

Simplificando, podemos decir que la organización de la producción se debate hoy entre dos modelos: el de inspiración taylorista y el de producción (o especialización) flexible (Piore y Sabel). El *taylorismo*, simplificando de nuevo, se basa en la producción de grandes series para mercados estables, con instrumental y maquinaria de tipo específico, mano de obra poco cualificada y un sistema de dirección vertical y unívocamente descendente. La relación entre estos cuatro aspectos es bien conocida y no necesita ser recordada. La *producción flexible* se basa en la producción de unidades a pedido o pequeñas series para mercados cambiantes, instrumental y maquinaria de tipo universal, mano de obra comparativamente de alta cualificación y un sistema de decisión descentralizado y participativo. El instrumental y la maquinaria han de ser universales porque van a ser destinados a distintos usos sucesivos; la mano de obra ha de ser cualificada porque producirá bienes y servicios diferentes, rápidamente cambiantes, y empleando en procedimientos diversos el mismo instrumental y la misma maquinaria; la toma de decisiones ha de ser descentralizada y participativa porque la volubilidad de los mercados y la competencia intensa no permiten los largos procesos previos a la producción propios del taylorismo.

El taylorismo ha encontrado sus límites en la inestabilidad de sus mercados de entrada y salida (de factores y productos), en el elevado nivel de entropía característico de las grandes organizaciones jerárquicas y en la desafección hacia el trabajo y los conflictos en torno a su organización que genera. La producción flexible y las formas de organización más participativas se han mostrado más eficaces, en términos de productividad, prácticamente por doquier. Ésta es la conclusión inevitable si comparamos entre sí el desempeño productivo y económico de los países más prósperos con los que lo son menos (Japón frente a Occidente o la R.F.A. frente al resto de éste), zonas o regiones (Il Prato, Silicon Valley, Baden-Wütenberg, etc., frente al norte de Italia, los Midlands, los Grandes Lagos, etc.), sectores

(máquinas-herramienta, químicas de especialidad, etc., frente a las ramas tradicionales en crisis), cooperativas u otras empresas participativas (Mondragón, el casi centenar estudiado en el informe *Work in America*, etc.) frente al resto; las llamadas empresas «Z», «excelentes», «de tercer tipo», etc., frente a las de tipo clásico; o distintas formas de organización dentro de la misma empresa, concretamente las denominadas genéricamente «nuevas formas de organización del trabajo», frente a las de índole taylorista (por ejemplo, las experiencias bien conocidas de Volvo, Saab, Olivetti, Renault, General Electric y otras muchas).

Para lo que nos ocupa, las principales consecuencias de esto son tres: la primera, que la organización del proceso de trabajo parece tener efectos más consistentes sobre la cualificación de los puestos de trabajo que la innovación tecnológica; la segunda, que hoy se abre paso (aunque no sabemos hasta cuándo ni en qué grado) un modelo organizativo que requiere una mano de obra más cualificada; la tercera, que los proyectos educativos ni son autónomos ni pueden ser simples respuestas adaptativas a un mundo del trabajo que fija las necesidades, sino que deben estar explícitamente asociados y suelen estarlo, cuando menos, implícitamente, a opciones sobre la organización del trabajo.

Por otra parte, también la evolución propia del mercado de trabajo, con independencia de la organización de éste y de la innovación tecnológica, tiene consecuencias sobre las cualificaciones. En general, estamos asistiendo a transformaciones que suelen resumirse en términos como «flexibilización» o «precarización» del mercado, «descentralización», «desconcentración» o «periferalización» de la producción, etc.

Las grandes empresas tienden a desprenderse de las fases y los subprocesos no estratégicos de la producción, así como de los servicios auxiliares, confiándolos a otras empresas, generalmente más pequeñas, y sustituyendo así vínculos laborales por relaciones mercantiles que son más dúctiles y flexibles y librándose de paso de las cargas sociales. Como consecuencia, proliferan las pequeñas empresas contratistas y ciertas formas de trabajo por cuenta propia que, en realidad, no actúan tanto para el mercado en general como para uno o unos pocos clientes. Otros factores favorecen también la proliferación

de la pequeña empresa y el trabajo independiente: algunas nuevas tecnologías permiten que ciertos procesos que antes requerían gran cantidad de trabajo o de capital puedan ser realizados por pocas personas y con discretas inversiones; ante la escasa creación de empleo por los grandes empleadores, los poderes públicos estimulan a las pequeñas empresas, que crean puestos de trabajo a un coste mucho más bajo, y diversas formas de autoempleo, e individuos que se habrían convertido en asalariados si hubiesen tenido la oportunidad se ven empujados al trabajo por cuenta propia; además, el carácter rutinario de la mayoría de los empleos asalariados y un cierto auge, aun limitado, de la cultura empresarial contribuyen también a que muchas personas prefieran intentar ser sus propios patronos antes que (o antes de) someterse a otros.

Finalmente, el empleo asalariado también está conociendo un proceso de precarización en sí mismo, aumentando las formas de trabajo «irregular» o «fuera de la norma», entre ellas los contratos temporales y eventuales, el trabajo a tiempo parcial (más allá de las preferencias de un sector de la población trabajadora), los puestos de trabajo compartidos, etc.

Esta evolución hace que el mercado de trabajo plantee necesidades que no planteaba de por sí la producción. Las grandes empresas se reservan los puestos de trabajo correspondientes a las partes estratégicas del proceso global, que suelen ser también los más cualificados. Las pequeñas empresas, que viven en gran parte de las contratas, se ven obligadas a elegir entre una organización flexible que les permita hacer frente a las escasas y variadas oportunidades que les ofrece el mercado de bienes y servicios y la traslación de la incertidumbre a los trabajadores mediante la precarización de su relación mutua. Los asalariados se ven empujados a cambiar de sector, de empresa, de empleo en la misma empresa, o ven cambiar las características de un mismo empleo, de manera que, aunque ninguno de estos empleos requiera en sí una gran cualificación, la incertidumbre del mercado de trabajo les obliga también a procesos de adaptación, desde el punto de vista de la cualificación, así como a cierta polivalencia, para poder sacar partido de oportunidades diversas y, a menudo, imprevistas. El trabajo por cuenta propia o asociado, en fin, requiere del trabajador otras capacidades que el domino de un oficio (capacidades de gestión, de trato con el público, iniciativa personal, etc.).

5.2. Las perspectivas de España

La economía española (lo mismo que la de cualquier otro país) no va a seguir pura y simplemente la senda ya recorrida por los países más avanzados. Por consiguiente, si la carencia de bancos de datos y estudios propios adecuados nos empuja a utilizar fuentes de fuera de nuestras fronteras y a buscar en ellas anticipaciones de nuestra evolución próxima, debemos tener siempre presente, no obstante, que no ocupamos simplemente un puesto en una fila sino también y sobre todo un lugar en un entramado de relaciones. Tener en cuenta, por ejemplo, que no somos simplemente un país semi-avanzado o semi-atrasado, sino ante todo semi-dependiente en el contexto de la división internacional del trabajo.

Algunos indicadores muestran, por ejemplo, que el crecimiento reciente de la *industria* española ha sido protagonizado por sectores de baja complejidad tecnológica lo que implica una menor creación de puestos de trabajo de alta cualificación que si sucediera al contrario. También que nuestro país ni ocupa un lugar destacado en los mercados internacionales ni ha sido capaz de retener el control sobre los mercados internos de bienes correspondientes a industrias de alto nivel tecnológico, lo que apunta en el mismo sentido. O bien, finalmente, que la especialización de la industria española (es decir, su composición relativa por ramas de actividad) favorece, a diferencia de países como Alemania Federal, Japón o los Estados Unidos, a los sectores industriales de menor complejidad.

Si nos fijamos en el conjunto de la economía y no sólo en la industria vemos también que las actividades de alto nivel tecnológico representan apenas una sexta parte del empleo, las de nivel medio poco más de un quinto, las de nivel medio-bajo dos quintos y las de nivel bajo de nuevo algo más de un quinto. No hay aquí razones, pues, para esperar un *boom* en la cualificación de los puestos de trabajo, salvo que ello formara parte de una estrategia económica consciente.

En otras palabras, la proyección hacia el futuro de la evolución reciente de la economía española no permite imaginar a nuestro país como un inmenso «parque tecnológico», con un permanente déficit de mano de obra altamente cualificada. Cosa muy distinta es que, en lugar de esperar pasivamente la «evolución previsible», puedan for-

mularse estrategias de crecimiento y transformación económicos que pasen por un reforzamiento de la formación, entre otros posibles instrumentos.

Si analizamos concretamente la evolución del empleo por ocupaciones en el período reciente, encontramos la misma ambigüedad que fuera de nuestras fronteras. Los datos agregados muestran cierto crecimiento de los grupos de mayor cualificación, pero esta afirmación necesita de varias reservas. La primera es que, como en otros países, los grupos ocupacionales que más rápidamente crecen son los de mayor cualificación, pero su peso sigue siendo bastante reducido en el conjunto de la fuerza de trabajo. La segunda, que, en conjunto, parece darse una fuerte tendencia a la polarización, y más concretamente a la polarización a la baja (crecimiento más fuerte de las ocupaciones de mayor y de menor cualificación, sobre todo de estas últimas, en detrimento de las de nivel intermedio). La tercera, en fin, que los poquísimos estudios cualitativos existentes no sustentan tal crecimiento, sino simplemente procesos de cambio en las cualificaciones, o sea de sustitución de unas por otras.

La precarización del mercado de trabajo cobra una especial importancia en el caso español, si no porque la legislación laboral sea más permisiva en este terreno que la de otros países, que no lo es, sí porque la gravedad de la precariedad está en relación directa con las dimensiones del desempleo. España combina la tasa de paro más elevada de la OCDE con una de las tasas de actividad más bajas, debido fundamentalmente a la todavía escasa incorporación de la mujer al trabajo remunerado. Sin embargo, todo hace pensar que la modernización cultural está yendo y va a ir en nuestro país a un ritmo bastante más rápido que la de nuestra economía, de manera que el aumento bruto del empleo se va a mostrar poco capaz de absorber el aumento de la actividad.

En este contexto, es posible —pero muy dudoso, o muy dudoso pero posible— que las actuales medidas de fomento del empleo —precario— estén aportando cierto aliento a las empresas, pero no cabe duda de que colocan en una situación difícil a un sector importante de los trabajadores. Más de la mitad de los contratos que se firmaron en 1990 eran contratos de fomento del empleo, y esta distribución todavía deja fuera la importancia considerable y creciente de la economía irregular. El mismo desempleo es un fenómeno más amplio que lo que reflejan sus expresiones procentuales, pues, aparte de los «desanimados», calcula la OCDE que por cada parado en las medias anuales hay, en realidad, dos o dos y media personas que pasan por una situación de paro (no sé en qué grado es aplicable esto a España).

Todo esto, sin embargo, no tiene por qué traducirse en una disminución, ni siquiera en una desaceleración del crecimiento de la demanda de educación. Es un lugar común que el nivel (y el tipo) de estudios tiene una influencia determinante sobre las oportunidades de empleo, tanto a la hora de acceder a la condición de ocupado en general como de hacerlo a una ocupación u otra, y posteriormente sobre las oportunidades de promoción. Esto se manifiesta a través de todos los indicadores de desventajas en el mercado laboral (trabajo a tiempo parcial, temporal, ocasional, «fuera de la norma», sumergido, etc.), y todo apunta a que los títulos escolares se tornan más y más discriminantes con el simple paso del tiempo y, en especial y aunque resulte paradójico —o no—, con las reformas comprehensivas y otras políticas educativas igualitarias.

La asociación entre los títulos escolares y las oportunidades económicas es especialmente alta entre las mujeres, lo que, aparte de indicar una mayor diversidad en las situaciones de éstas, señala también la operatividad —y la posibilidad de asentar en ello estrategias personales e institucionales de unos factores de discriminación en sentido contrario a otros (de las desigualdades educativas en contra de las desigualdades de género). En el mismo sentido, puede convertirse en una ventaja para los jóvenes frente a los adultos, siempre que aquéllos tengan la oportunidad de beneficiarse de ella antes de verse acosados por otra generación más joven y con más títulos.

5.3. Las enseñanzas regladas no universitarias

Para dos tercios de la población juvenil, la actual enseñanza secundaria, culminada o no, es el tramo terminal en la escuela y, por consiguiente, su última preparación formal para, entre otras cosas, el empleo. Para una parte menor pero importante, aproximadamente una de cada diez personas, lo es ya la Educación General Básica. La cues-

ción de la adecuación específica al empleo de las enseñanzas no universitarias sólo puede plantearse, en términos generales, como el problema de la relevancia general y laboral de la enseñanza común o ya, de manera particular, cuando los alumnos son derivados hacia sectores o ramas especializados de la escuela, tales como el bachillerato o la formación profesional.

La Ley General de Educación de 1970 se propuso terminar con el academicismo, en el peor de los sentidos, y con el tradicionalismo del sistema educativo español, en el plano de los objetivos generales, predicando la actualización de los programas, la adaptación al cambio social, la relevancia de los aprendizajes, la polivalencia y la función de preparación para el empleo, pero no pasó de ahí. El bachillerato, bautizado como «polivalente», se quedó en ambivalente, limitándose a combinar las escasas virtudes y los numerosos defectos de los antiguos bachilleratos de «ciencias» y «letras». El modesto intento que supuso la introducción de las «Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales» se volvió agua de borrajas, convirtiéndose en horas de refuerzo abierto o solapado de las asignaturas tradicionales, cuando no, para las mujeres, en el sustituto de las extinguidas «Labores del Hogar». En el mejor de los casos, en el hueco providencial para que cupieran en los centros programas ministeriales especiales sobre informática, audiovisuales, etc., sin duda justificables en sí mismas pero ajenas al propósito inicial e inicuas para su consecución.

El caso más grave, sin embargo, fue el de la Formación Profesional, en particular la de Primer Grado. Lo que se había planteado inicialmente como un subsistema de formación estrictamente técnico-profesional, ágil y en permanente proceso de actualización, o sea, como un puente entre la educación general y el trabajo, se convirtió desde un principio, por obra y gracia de la doble titulación al final de la EGB, de su gratuidad frente a la no gratuidad del BUP y de la avidez de los aspirantes a profesores en las materias tradicionales y sus portavoces por no privar a los desafortunados alumnos de un poco más de formación académica (y no privarse a sí mismos de los empleos correspondientes), en una rama de segunda categoría y en una mezcla confusa y contradictoria de lo académico y lo profesional, ambos mal entendidos: ni carne ni pescado. Los alumnos se encontraron así ante un plato combinado difícilmente digerible: todo el academicismo tradicional, aunque comprimido, más unas enseñanzas profesionales con un fuerte componente inercial.

El efecto de esta dualización del sistema educativo fue, como en otros países pero con mayor intensidad, una inflación de la rama académica y, más aún, una inversión de las proporciones de matrícula que hubieran resultado sensatas desde la perspectiva de la estructura del empleo. Dos tercios de los estudiantes que accedían a la secundaria al comienzo de la aplicación de la LGE, tres quintos a finales de los ochenta, lo hacían al BUP, cuando, según utilicemos un criterio estricto o generoso, éste sólo habría sido necesario para un cuarto o un tercio de los empleos. Éste es uno de los secretos de la actual reforma de la enseñanza y otros proyectos anteriores: alentar la opción por la enseñanza técnica, aunque sea al precio de su postergación en el tiempo, con la prolongación del tronco común.

Por otra parte, las especialidades de la Formación Profesional han visto crecer o disminuir su matrícula al albur de las modas y los mitos sobre las posibilidades de las profesiones, sin apenas ninguna relación con el peso de las distintas ocupaciones en el mercado de trabajo. En cualquier caso, prácticamente todas las encuestas realizadas a jóvenes con empleo o experiencia laboral indican una fuerte falta de correspondencia entre lo aprendido en la escuela y lo efectivamente requerido por el empleo.

La reforma de la enseñanza actualmente en proceso de implantación, ha puesto entre sus prioridades la preparación para la transición a la vida activa y la relación con el mundo del trabajo. Esto se traduce en cierta apertura hacia la preparación para el trabajo y hacia su problemática en las materias tradicionales y en dos medidas verdaderamente notables: la introducción de un área tecnológica, bastante bien proyectada, en el tronco común y la creación de un sistema ágil y estrictamente técnico-profesional de salidas hacia el trabajo desde la formación general, los llamados Módulos II y Módulos III, con ciertas garantías de que no llegarán a convertirse en una rama de segundo orden como sucedió con la FP 1. Sin embargo, se presentan ciertamente oscuros, al menos por ahora, los llamados módulos I, que podrían convertirse en el basurero del sistema. Pero esto es algo que sólo desvelará el transcurso del tiempo. No hay que esperar, en cambio, para lamentar la no reorganización de la secundaria superior

general, una mera resurrección de la vieja opción entre «letras» y «ciencias» a la que se añade el ennoblecimiento de la parte más distinguida de la formación profesional y de las enseñanzas artísticas.

5.4. La formación profesional ocupacional

En la segunda mitad de los ochenta, siguiendo la pauta de otros países europeos, surgió en España un subsistema de formación profesional ocupacional cuyo crecimiento en alumnos, títulos y recursos fue mucho más rápido que el del sistema reglado, acogiendo ya en 1988 a cerca de medio millón de personas. Ello forma parte del desplazamiento del énfasis en la política de empleo, en general, de las que se agrupan bajo el epígrafe de «garantía de recursos» (fundamentalmente subsidios al desempleo) a las que se consideran «medidas activas». Otra parte de este mismo proceso ha sido la proliferación de los contratos acogidos a las llamadas «medidas de fomento del empleo» (contratos «fuera de la norma» pero legales, subvenciones, exenciones, desgravaciones, etc.), en particular los contratos «en prácticas» y «para la formación», que superan ya con creces el cuarto de millón anual.

Este nuevo subsistema se justifica como un mecanismo de respuesta a los rápidos cambios en el mundo del trabajo, pero, al menos por lo que concierne a nuestros país, es también y antes que nada el efecto de algo más prosaico: que la Unión Europea financia prácticamente la mitad de este tipo de formación mientras que no da un solo *ecu* para la reglada.

Las oportunidades de acceder a la formación ocupacional y a los contratos formativos se ven afectadas por otras variables dadas de los individuos, pero de forma distinta que en el caso de la formación reglada. Los porcentajes de hombres y mujeres en la FPO, partiendo de una fuerte ventaja inicial para los primeros, han llegado a alcanzar una igualdad exquisita, lo que de hecho representa un trato privilegiado para las segundas en relación a su particpación en la población activa, ocupada o parada. No puede decirse lo mismo, sin embargo, de los contratos en prácticas y para la formación, que favorecen enteramente a los hombres. Por lo demás, la distribución de los sexos

entre las especialidades reproduce, y a veces profundiza, las pautas tradicionales del sesgo de género de los empleos, como ya lo hacía la FP reglada.

Las diferencias por edades no podemos tenerlas en cuenta, pues, si bien es cierto que los jóvenes están sobrerepresentados, también lo es que están más desempleados y que la FPO es para ellos el sustitutivo de una experiencia que ellos no poseen pero los adultos sí.

El nivel de estudios también marca diferencias. En principio, tanto la formación Profesional Ocupacional como los contratos para la formación tienen como público prioritario a los sectores más desfavorecidos, que son también los de menor nivel de educación, pero hay una tendencia consistente hacia la mejora de posiciones por parte los que poseen un nivel más elevado de educación reglada, en especial de los titulados universitarios.

Finalmente, no es posible encontrar una relación identificable entre el trato recibido por las distintas comunidades autónomas y algunos factores a los que podría acordarse importancia apriorísticamente, sean las diversas macromagnitudes del empleo o el color del gobierno local. Parece, por tanto, en este terreno, que quien mejor la sigue es quien la consigue.

Si comparamos la distribución de la oferta de FPO con el empleo total o el de nueva creación por sectores o grandes ramas de actividad, lo que representa un nivel de detalle mucho menor, encontramos que se favorece a la agricultura y a la industria en detrimento de la construcción y los servicios. En cuanto a los contratos en prácticas y para la formación, cotejados por el mismo criterio, favorecen a las ramas industriales del metal y la maquinaria y a las finanzas y servicios a las empresas, escenarios típicos de lo que podríamos llamar una «precariedad moderada», penalizando especialmente al sector primario.

Cabe entonces preguntarse cuáles son las verdaderas funciones de la formación ocupacional. Sin duda una es su cometido manifiesto, la que se declara oficialmente: capacitar para el empleo, pero hay otras también bastante verosímiles. En primer lugar, en un momento en que los empeladores ven las escuelas (y con razón desde su punto de vista, que es el del control de la fuerza de trabajo) como lugares donde no se adquieren los hábitos adecuados, la FPO, libre del *ethos* escolar,

quizá demasiado liberal a estos efectos, podría ser un mecanismo más eficaz.

En segundo lugar, cuando el sistema educativo suministra una mano de obra potencial dividida sólo en unos pocos grandes agregados (bachilleres, técnicos especialistas, fracasados y desertores de la escuela, etc.), la FPO podría estar sirviendo para llevar a cabo una selección más de detalle, pues ya la simple asistencia a ella puede tomarse como un indicador de la actitud oportuna hacia el trabajo.

En tercer lugar, en una situación de desempleo juvenil masivo y rechazo pronunciado de la escuela, la FPO es para los gobiernos una forma de rebajar con poco coste las cifras de paro y de mantener cierta capacidad de custodia de los jóvenes.

En cuarto lugar, la FPO es un mecanismo que se autoalimenta, pues, en un contexto de escasez y aguda competencia por los puestos de trabajo, ni unos acuden los otros tienen que hacerlo, aunque no sirva de mucho en términos de capacitación, para no quedar simplemente fuera de juego. Además, si de paso se aproximan a un empleador (especialmente con los contratos), sólo con eso ya mejoran sus oportunidades de empleo; y si, de paso, cobran algo por ello, tanto mejor.

En quinto lugar, en contrapartida, conviene tener en cuenta que la FPO ya existía, en forma de academias y otras figuras, para quienes podían pagarla; frente a esto, la oferta pública introduce un principio y una cierta práctica de igualdad de oportunidades e incluso compensatoria.

En sexto lugar, no cabe la menor duda de que los contratos en prácticas y para la formación son una forma de abaratar la mano de obra para los empresarios.

6 Las relaciones sociales del proceso educativo

La mayoría de los rasgos de la institución escolar aparecen ante nosotros como derivados inevitables del hecho educativo cuya justificación es estrictamente técnica. A esto ayuda la entera falta de equivalencia entre los períodos en que se desenvuelven la evolución de la escuela y nuestras vidas. Muchos cambios importantes han sido anteriores a nuestra experiencia y quedan, por tanto, fuera de nuestro alcance. Otros, los que tenemos la suerte o la desgracia de presenciar y, tal vez, de protagonizar, los percibimos como si no fueran otra cosa que el abandono de errores o de opciones artificiales en favor de la verdad o de una organización natural por fin halladas. Además, nuestra inmersión en los pequeños problemas cotidianos nos empuja a olvidar cualquier posibilidad alternativa, si alguna vez habíamos pensado en ella. La experiencia rutinaria no es precisamente el mejor amigo del conocimiento.

Sin embargo, no es en la superficie cambiante, sino en la profundidad de lo que solemos dar por sentado e indiscutible, donde se encuentran las raíces de los problemas aparentes y las opciones verdaderamente relevantes. Las constantes —o aparentes constantes— institucionales no son en realidad sino opciones sociales y políticas a cuyos efectos ya nos hemos acostumbrado, pero que podrían haber sido distintas y que, en todo caso, merecen ser puestas en cuestión, reexaminadas y, si es necesario, cambiadas.

A este ámbito de lo indiscutible pertenecen la mayoría de los aspectos fundamentales de la escuela, desde la selección del contenido de la enseñanza hasta las rutinas habituales de organización y funcionamiento en cuyo marco se lleva a cabo su transmisión. En este capítulo examinaremos brevemente algunos de ellos.

6.1. Inculcación, selección y omisión

Todo el proceso de transmisión de saberes, conocimientos e información en la escuela es, a la vez, un proceso de inculcación, selección y omisión. Inculcación, porque lo que la institución escolar pretende es que niños y jóvenes interioricen ideas e interpretaciones de la realidad previamente determinadas, haciéndolas suyas. Selección, porque la escuela no imparte *la* cultura en general, sino *una* cultura en particular, basada en opciones previas sobre qué informaciones, conocimientos, saberes, destrezas e ideas son dignas de ser transmitidas, enseñadas y aprendidas, entre todas las posibles. Omisión, porque el mismo acto de seleccionar algo supone excluir todo lo demás como no digno de ser enseñado ni aprendido.

La inculcación es manifiesta, explícita y voluntaria en algunas materias o áreas curriculares cuyo fin no es otro que ése. Por ejemplo, en la educación para la convivencia, la formación cívica o su antecedente en España, la llamada formación del espíritu nacional. Ahí se trata por todos los medios de introducir en los jóvenes unas determinadas creencias, sean relativas a las excelencias de la «democracia orgánica» o a las de la democracia parlamentaria. También, por supuesto, la defensa de otras instituciones que forman parte del orden social imperante, como el mercado, la propiedad capitalista o la forma actual de la familia. La religión, claro está, es otra materia cuyo objeto único y exclusivo es la inculcación.

Pero la inculcación explícita es, por ello mismo, no demasiado eficaz. La máxima eficacia se da, seguramente, cuando no se distingue de la mera transmisión de los saberes, porque, entonces, información e interpretación, hechos e ideas, transmisión e inculcación en definitiva, forman parte de un mismo bloque en el que resulta difícil separar el grano de la paja. Esto es lo que ocurre con las materias «indiscutibles» del *curriculum,* las que no aparecen ni desaparecen con los cambios de régimen político, la variación de las actitudes religiosas, etcétera.

La inculcación es todavía patente en materias como la historia, la literatura, etc., es decir, en el campo de las ciencias sociales y las humanidades. La enseñanza de la historia interpreta los hechos, determina cuáles de entre éstos son relevantes y cuáles no, excluye o minimiza unas partes del pasado de los pueblos y magnifica otras, selecciona a sus protagonistas... En general, la manipulación de la historia real desde la historia oficial es esencial para la pervivencia de las naciones, la conservacion de las instituciones existentes, la legitimación de las formas de dominio y la justificación del orden social.

Lo mismo ocurre con la literatura. La llamada literatura clásica, al margen de su valor absoluto en el terreno artístico y, ocasional y excepcionalmente, como testimonio histórico, es básicamente la historia de los sectores sociales privilegiados idealizada por ellos mismos.

Pero sería un error pensar que la ideología solamente penetra las ciencias sociales y las humanidades, mientras que las ciencias puras o naturales quedarían libres de toda mancha. Algo tan aparentemente neutro como la matemática puede ser igualmente vehículo de inculcación. Así, por ejemplo, hemos aprendido los repartos proporcionales o el cálculo porcentual en torno a problemas como el reparto de una herencia o los plazos de un prestamo a interés, o sea refiriéndolos a una problemática de tendero propia de una economía de mercado. Algunas escuelas del movimiento pedagógico racionalista español, por el contrario, y desde otra opción ideológica, proponían explicar las proporciones recurriendo al salario obtenido por el trabajador y el plusvalor expropiado.

Tampoco las ciencias naturales son inocentes. Durante mucho tiempo, su aprendizaje ha sido a la vez un proceso de iniciación en las «maravillas de la creación», la «inmensa obra divina», etc. El orden aparentemente inmutable del firmamento ha sido presentado como ejemplo y guía de lo que debería ser un orden inmutable en la tierra. La interpretación darwiniana de la evolución de las especies como lucha de todos contra todos y supervivencia del más fuerte ha alimentado un darwinismo social para el cual el mercado y la competencia son el mejor mecanismo para el progreso de la especie humana. La historia de la ciencia ha presentado y presenta a ésta como un producto puro del pensamiento en vez de como el producto del trabajo humano.

Los recovecos más insospechados de los programas escolares pueden contener una fuerte carga ideológica. Véase, por ejemplo, esta traducción de un fragmento de un libro de texto para la enseñanza de la lengua inglesa. Su interés reside precisamente en la marginalidad,

en términos ideológicos, que puede suponerse a un texto dedicado a la enseñanza de una lengua extranjera, pues parece que aquí lo que menos importancia debería tener es el contenido.

> «¡Aquí estoy! Me llamo Gloria Gusto. Soy actriz. Soy de Londres. Tengo un piso en Londres y una lujosa casa en Hollywood, con una piscina. Tengo un Rolls Royce nuevo y mucho dinero en el banco. Tengo un marido y tres niños maravillosos en Hollywood. ¡La vida es grande! ¡Lo tengo todo!
>
> »Miren a este hombre. Se llama Terry Archer. No es de Londres. Es de Oxford. Es un obrero fabril. Tiene un buen empleo. Tiene coche. No tiene una casa grande. Tiene un piso. Tiene esposa. Pero no tiene ningún niño. La vida está bien.
>
> »Hola, me llamo Tom Atkins. Yo también soy de Londres. Estoy arruinado. No tengo nada de dinero. No tengo empleo, ni casa, ni coche. No tengo esposa, y tampoco tengo niños. La vida es terrible. No tengo nada.»

Al margen de la estupidez general que destila el texto —que es obra de su contenido, no de la necesaria simplicidad del lenguaje empleado—, no es difícil descifrar sus mensajes. Primero, la oposición entre riqueza y pobreza se presenta desarticulada y errática. En nuestra sociedad, unos son ricos porque otros son pobres, bien sea porque aquéllos se apropian del trabajo de éstos —como los empresarios frente a los asalariados— o porque tienen una posición de mayor fuerza en el reparto general —como los técnicos frente a los trabajadores manuales o los grandes propietarios frente a los pequeños—, pero en nuestro texto se presenta como normal la situación de asalariado y se confinan la riqueza y la pobreza a la categoría de excepción mediante el recurso a una artista y a un parado. De paso, nos enteramos de que ser obrero es estupendo. Segundo, se nos informa de que las clases o grupos sociales se diferencian a través del consumo: con o sin piso, con o sin coche, etc., y no a través de su relación en la producción, así como de que la vida de cada cual es según lo que tiene. Tercero, se lanza el trivial mensaje familista de que tener muchos niños está muy bien, tener sólo cónyuge regular y, no tener nada, fatal. Todo ello de paso que se enseñan unos cuantos términos simples del inglés.

Junto a la ideología incorporada al contenido formal de la enseñanza están todos los intercambios informales que, fuera de lo previsto, se producen regularmente entre profesores y alumnos. Profesores, tutores, directores, psicólogos, orientadores, etc., no dudan en indicar a los alumnos cómo deben ser, cómo deben comportarse, qué se espera de ellos, qué es lo que está bien y qué lo que está mal... Gran parte del tiempo que un profesor emplea en sus clases se dedica a intercambios informales que escapan a cualquier control sobre los programas, los criterios de evaluación o los libros de texto y otros materiales escolares. En este tiempo, el profesor, aparte de sus ideas personales, actúa fundamentalmente como portavoz de la sociedad adulta, de sus valores, sus creencias y sus ideas.

Finalmente, el instrumento por excelencia de la comunicación pedagógica, el lenguaje, es también vehículo de preconceptos y valores ocultos. Así, por ejemplo, cuando enseñamos a los niños a escribir «Iglesia» o «Estado» con mayúscula inicial, cuando subsumimos a las mujeres en el plural masculino o cuando afirmamos que algo es de una importancia «capital», que hay que hacer las cosas «a derechas», que un ama de casa sin un empleo remunerado «no trabaja», que tal o cual situación fue una «merienda de negros», que alguien va «como un gitano» o que el ministerio encargado de los ejércitos se llama «de defensa».

Todo proceso de transmisión de saberes es también, dijimos antes, un proceso de selección. Habitualmente, por ejemplo, la escuela explica la historia de los hombres y no la de las mujeres, la de los poderosos y no la de los débiles, la de los pueblos blancos y no la de los colonizados. Decidimos que los alumnos, para incorpoarse a la sociedad, necesitan saber lo que es la Constitución política, pero no cómo se organiza, ni por qué lo hace así y no de otro modo, el mundo del trabajo. Damos gran importancia a las sagas de reyes y reyezuelos de los reinos de la España cristiana medieval, pero ninguna a la floreciente vida social e intelectual de la España musulmana. Explicamos la guerra civil como producto de una serie de acontecimientos políticos, pero no como resultado de contradicciones sociales; como un proceso militar y no como un enfrentamiento entre revolución y contrarrevolución.

La dimensión y las características de la selección operada se entiende mejor en relación a lo que se omite. Del saber escolar no for-

man parte la vida ni la actividad de los explotados, los oprimidos, los marginados. Al elegir la unidad nacional como centro de toda referencia histórica o social, la escuela excluye el entorno social inmediato, la pequeña historia, las relaciones sociales que están más a nuestro alcance. Al presentar una idea armónica de la sociedad, la escuela excluye el conflicto, la oposición, la lucha, o los sublima en formas nacionales o religiosas. Al señalar como único espacio público el politico, la escuela deja fuera de discusión las esferas de la economia o la familia. Al optar por la actividad intelectual en los términos de la división del trabajo imperante, excluye el trabajo manual y minimiza su aportación al progreso de la humanidad.

6.2. La socialización de la fuerza de trabajo

Los actuales procesos de trabajo y las relaciones sociales de producción que conllevan distan mucho de ser una materialización «natural» del trabajo o una derivación «técnica» del estadio alcanzado por los medios de producción disponibles. Adaptar a la humanidad —a su parte occidental— a estas formas de trabajo requirió un largo proceso histórico, bastante violento, hitos del cual fueron los cercamientos de tierras comunales, la conversión de la propiedad condicional en absoluta, la reforma protestante, las casas de trabajo y el internamiento masivo y, por supuesto, un largo rosario de conflictos por el control en el interior mismo del lugar de trabajo. Esto, para las generaciones adultas. Para las nuevas generaciones se arbitró un mecanismo más legitimado, sutil y eficaz al mismo tiempo: la escuela. Lo que la historia del capitalismo y la industrialización ha representado como filogénesis del trabajo moderno, se repite cada día en la escuela como ontogénesis. El individuo recorre a pequeña escala la trayectoria de la especie.

Aunque la familia juega un importante papel en la socialización para la vida adulta, sus normas y valores internos son distintos de los de las modernas organizaciones productivas. La escuela, que se sitúa a medio camino entre la familia y el trabajo remunerado, lleva lentamente a los alumnos a abandonar las pautas de comportamiento propias de la esfera familiar, o a confinarlas estrictamente en ésta, para adoptar las necesarias para su incorporación plena y no conflictiva al mundo del trabajo extradoméstico y, en particular, del trabajo asalariado. Esto tiene lugar gracias al acusado isomorfismo entre las relaciones sociales de la educación y las relaciones sociales de producción propias del trabajo asalariado. Lo cual no significa, claro está, que las escuelas sean iguales a las fábricas y las oficinas; son lo que son, lo que deben ser desde la perspectiva de la reproducción del orden social existente: una figura intermedia entre la familia y el trabajo que facilita la transición de la primera al segundo.

Dicho esto, podemos pasar a señalar, someramente, los rasgos de la escuela que hacen de ella el escenario principal de la socialización de la fuerza de trabajo.

La primera constante de las escuelas es su obsesión por el orden y la autoridad. La mayor parte del tiempo escolar no se emplea en la transmisión o adquisición de conocimientos, sino en lograr que los alumnos estén sentados, callados y atentos, que hagan lo que el profesor quiere que hagan en lugar de lo que ellos desearían hacer. Los alumnos aprenden a aceptar la autoridad del profesor igual que mañana tendrán que aceptar la del jefe o el patrón. El hecho de que la autoridad escolar no tome formas ostentosas, materializándose más bien en pequeñas cosas, la torna todavía más eficaz. El ejercicio brutal de la autoridad empuja a la resistencia, pero su ejercicio a pequeña escala, insidioso y cotidiano, corrompe a todos, elude la resistencia y reduce a los recalcitrantes a meros revoltosos.

Puede pensarse que toda acción pedagógica o toda organización necesitan del orden para funcionar, pero el tipo de orden que requiere la escuela, y la intensidad con que lo hace, sólo se explican por el tipo preciso de organización que es y el tipo específico de acción pedagógica que lleva a cabo. No son el derivado de la enseñanza en general, sino de la enseñanza simultánea, de la opción de organizar aquélla de modo que un sólo enseñante trate de instruir a un número amplio de alumnos en lo mismo, del mismo modo y al mismo tiempo. Ha habido y hay otras formas de aprendizaje posibles, como la autodidaxia y la enseñanza personalizada o el trabajo en equipo, pero éstas han sido rechazadas en favor de la opción imperante. No es ninguna casualidad: la enseñanza simultánea es al trabajo asalariado lo que la autodidaxia al trabajo por cuenta propia y el aprendizaje en equipo al trabajo libremente asociado.

En la escuela, los alumnos aprenden a ser tratados como miembros de categorías y gestionados como parte de colectivos, aprenden a formar parte de un mundo impersonal y burocrático. En la familia, las relaciones y las posiciones son inseparables de las personas precisas que las adoptan y ocupan. En la familia nuclear, además, raramente hay dos personas que ocupen una misma posición. Es en la escuela donde, por vez primera, los niños pueden llegar a diferenciar un rol de la persona que lo desempeña: por ejemplo, la figura general del profesor, del profesor concreto que en un momento u otro se halla frente a ellos. Al mismo tiempo, aprenden a verse a sí mismos como miembros de la categoría «alumno», «alumno de tercero», «alumno repetidor», etc. y a ser tratados como tales con independencia de su personalidad individual. Esto es lo que el lenguaje funcionalista denomina «universalismo» y «especificidad».

El contenido de la enseñanza, es decir, la finalidad del aprendizaje, el objetivo del trabajo escolar, no es determinado por los alumnos sino por alguien que se sitúa por encima de ellos. Desde su punto de vista, poco importa si las decisiones correspondientes son tomadas por el profesor o por éste y por toda una jerarquía de autoridades y fuerzas de hecho que se encuentran más allá de él. Lo importante es que en la escuela se encuentra ya en la misma posición de alienación y pérdida de control sobre el producto de su trabajo en que se encontrará mañana como asalariado. Como ya se señaló en el apartado anterior, la determinación del contenido de la enseñanza es, a la vez, imposición de unos saberes y exclusión de otros.

El alumno aprende pronto a adoptar una actitud de indiferencia ante el contenido del aprendizaje, pues sabe que su opinión es irrelevante, que la escuela hará, de todos modos, lo que le parezca. Esta indiferencia, como la indiferencia ante el contenido del trabajo adulto, se convierte a su turno en un cheque en blanco extendido a favor del profesor o del patrón.

Además del control sobre el producto de su trabajo, la escuela arrebata al alumno —como la producción capitalista desarrollada al trabajador— el control sobre el proceso de trabajo. Es el profesor, o/y alguien situado más allá de él, quien determina la pedagogía, el procedimiento de aprendizaje, si éste será activo o pasivo, comprensivo o memorístico, etc. Niños y jóvenes aprenden a poner su capacidad de

trabajo al servicio de una voluntad ajena, igual que deberán hacerlo, la mayoría, en la vida adulta.

Esta pérdida de control sobre el proceso se manifiesta de manera especial en la organización del horario escolar. Éste se convierte en un poderoso organizador de la actividad del alumno, que se ve constantemente forzado a iniciar actividades que no le interesan y a abandonar las que han llegado a interesarle.

La escuela instila en niños y jóvenes una percepción del tiempo propia de la forma de sociedad en que éste se ha convertido en la medida del valor de todas las cosas. Dos carreras o dos asignaturas tienen presuntamente el mismo valor si requieren el mismo tiempo. La actividad del alumno ya no se orienta según el criterio cualitativo consistente en lograr un resultado o realizar bien una tarea, sino de acuerdo con el criterio cuantitativo de lograr o realizar algo en un tiempo dado o en el mínimo posible. En el mundo del trabajo, éste fue el cambio inducido por la transición de la actividad campesina o artesanal a la actividad industrial.

La enseñanza escolar contrapone abiertamente el trabajo a la actividad libre, así como las concepciones de ambos. Numerosas tareas que forman parte de la actividad reglada de la escuela podrían ser y son objeto de la actividad libre fuera de ella, pero una de las primeras cosas que un niño aprende en el aula es que una misma actividad puede y debe ser caracterizada como juego cuando se lleva a cabo sin el profesor y como trabajo cuando se hace bajo la férula de éste. El profesor es el primer patrón del estudiante.

Lo que importa no es el interés del alumno, sino la voluntad del profesor. Aunque «motivar» sea hoy el verbo de moda en la pedagogía, su misma formulación revela su secreto: quien tiene motivos no necesita ser «motivado». La inmensa mayoría de las veces no consiste sino en tratar de convencer al alumno de que quiere hacer por sí mismo lo que el profesor ha decidido de antemano que haga.

El espacio de la actividad escolar no escapa menos al control del alumno que su tiempo. Desde la segregación entre lugares de trabajo y recreo hasta la carencia de un espacio verdaderamente propio, pasando por la prohibición de transitar por ciertos lugares a ciertas horas, todo le recuerda que el espacio escolar no le pertenece, que no puede moverse libremente por él, como tampoco podrá hacerlo maña-

na por el espacio productivo. Al mismo tiempo, el cúmulo de restricciones en el acceso a equipos, aparatos y objetos que sólo pueden ser manipulados bajo la mirada vigilante del profesor le hace saber que sus medios de trabajo no son suyos y que no es una persona en la que se pueda confiar.

A través de estos mecanismos, la escuela no sólo provoca en los alumnos la formación de pautas de conducta, rasgos caracteriales y disposiciones psicológicas, sino que los selecciona de acuerdo con ellos. Los rasgos no cognitivos resultan ser cuando menos tan importantes como los logros cognitivos y, a menudo, más que éstos. Pero, como han mostrado numerosas investigaciones, la escuela premia precisamente las actitudes adecuadas para la incorporación al trabajo adulto, fundamentalmente al trabajo asalariado, penaliza las que se oponen a las exigencias de éste e ignora las que le resultan indiferentes. Sanciona positivamente, por ejemplo, la perseverancia, la actuación por recompensas extrínsecas, la puntualidad, etc., pero negativamente la independencia y la creatividad.

6.3. Estratificación del trabajo y socialización diferencial

Hasta aquí hemos tratado las relaciones sociales de la educación y de la producción como si cada una de estas dos esferas fuera homogénea, o tomando la situación de la mayoria por la situación de todos. Sin embargo, las características de los puestos de trabajo no son iguales. Por supuesto, se diferencian por la rama de que forman parte, los criterios de organización de cada empresa o lo que producen, pero aquí nos basta con agruparlos en tres grandes agregados ordenados jerárquicamente. En la base de la producción —en todos los sectores— hay una mayoría de empleos cuyos ocupantes no tienen voz sobre qué producir ni cómo producirlo. La finalidad de su trabajo y la organización del mismo como proceso son decididos por otros que poseen la autoridad pertinente, y lo que se espera de ellos es que se sometan a normas y rutinas preestablecidas. En la cúspide de la jerarquía laboral existe una minoría de empleos cuyas características son exactamente opuestas: sus ocupantes organizan su propio trabajo y el

de quienes dependen de su autoridad, y lo que se espera de ellos es que formulen por sí mismos los objetivos de su actividad y los procesos encaminados a conseguirlos —con la condición, claro está, de que el resultado sea beneficioso para las organizaciones públicas o privadas que los emplean—. En un lugar intermedio se sitúa otra minoría —pero esta vez más considerable— de trabajadores en una situación mixta: no deciden el objeto de su trabajo, pero gozan de una cierta autonomía a la hora de determinar cómo conseguirlo, es decir, de organizar su proceso de trabajo. Simplificando, podemos decir que en la cúspide de la organización del trabajo se requiere de los empleados iniciativa, ejercicio de la autonomía y, lo que es su condición, la interiorización de los fines de la organización; en el medio, se requiere de ellos que sean capaces de realizar sus tareas sin una supervisión constante, o sea, formalidad; en la base, que acepten someterse a una actividad rutinaria y normas detalladas, o sea, sumisión.

La escuela ofrece los tres tipos de preparación necesarios para integrarse en esos tres niveles, con características diferenciales, de la organización del trabajo. Kant decía, hace ya mucho tiempo, que el objetivo de la educación es primero la obediencia impuesta, después la obediencia querida y, finalmente, la autonomía —la moralidad—. Como la mayoría de los ilustrados, Kant no tenía inconveniente en presentar a su círculo inmediato, la burguesía, la pequeña burguesía urbana y la aristocracia cultas, como si fueran toda la humanidad. No es difícil ver la analogía entre las tres fases de Kant y la escuela actual. Ésta también ofrece una educación que busca primero la sumisión, luego la formalidad y por último la autonomía. La cuestión es que solamente una minoría llega hasta el final, de manera que la mayoría se desprende habiendo cubierto una o dos etapas y desfila directamente hacia los empleos que no requieren otra cosa.

Desde un punto de vista más general, el de la reproducción ideológica en toda su amplitud, se puede afirmar que la escuela trata de inculcar a todos la ideología dominante, a través de la mera transmisión y de sus prácticas, pero también trata, a la vez, de colocarlos en posiciones relativas distintas frente a ella. Unos serán simples receptores, lo que requiere simplemente su aceptación, su aquiescencia o su indefensión; otros llegarán a la categoría de transmisores, lo que exige ya un cierto dominio; los últimos, en fin, tienen reservado el

papel de elaboradores y reelaboradores, lo que implica necesariamente una cierta distancia respecto de su objeto. Para los primeros el catecismo, para los segundos el evangelio y para los últimos la teología de la ideología imperante en el orden social establecido.

La forma más visible de esta desigual socialización es la diferenciación vertical de la escuela. Los primeros años escolares son muy abiertos, pues la escuela debe recibir a niños que vienen directa y exclusivamente del medio familiar y la calle, cuyos patrones de organización y de conducta son muy distintos, e integrarlos paulatinamente en sus propias prácticas. Pero los últimos años de escolaridad son para muchos simplemente el aprendizaje de la sumisión, concretamente para quienes, entre nosotros, abandonan la escuela al final del periodo obligatorio, sea desde la EGB o desde la FP-I. Quienes acceden al bachillerato encuentran una enseñanza más abierta, menos disciplinaria y más dependiente de su propio trabajo. Finalmente, quienes llegan a la universidad se educan en un régimen de mayor autonomía donde se prima su autonomía personal, siempre que no conduzca a resultados distintos de los buscados por la institución. Se puede discutir si la enseñanza se torna más o menos rígida en el tercer o en el quinto año de escolaridad, si el bachillerato deja más o menos espacio a la autonomía del alumno o si los primeros años de la universidad se parecen demasiado a la enseñanza secundaria, así como los lentos cambios en el tiempo en cada nivel de educación, pero no cabe duda de que la escuela, tras un período inicial muy abierto, pasa a convertirse en una institución que educa en la sumisión para después, paulatinamente, ir abriendo espacio a la autonomía de los jóvenes. Curiosamente, los criterios de apertura se mantienen más allá del período inicial solamente para la educación especial, es decir, para aquellos a los que se considera menos capacitados para adaptarse a las normas de la vida social.

La diferenciación vertical se complementa con distintos mecanismos de diferenciación horizontal que ponen en pie diferentes formas de socialización para niños y jóvenes de la misma cohorte de edad pero procedentes y/o destinados a diversos medios sociales. Esta diferenciación puede discurrir a lo largo de líneas de división institucionales, como cuando se les separa entre la enseñanza académica y profesional en la escuela secundaria o entre estudios cortos y largos en la enseñanza superior. También se presenta en la forma de diferencias entre distintos centros de enseñanza que, perteneciendo al mismo nivel y la misma rama, practican metodologías diferentes de acuerdo con su medio social, las demandas de su público y su diverso coste. Las diferencias pueden aparecer también dentro de los centros, cuando se forman grupos con alumnos de distintas características según su presunta orientación académica o no académica, su velocidad de aprendizaje o sus opciones entre las materias si éstas son posibles. Finalmente, un enseñante puede plantear y a menudo plantea tareas de distinta índole a los alumnos de un mismo grupo.

Aquí no podemos entrar en una discusión sistemática de las diferencias en la organización del trabajo escolar y la relación con el saber entre los distintos niveles de la enseñanza, las diferentes ramas institucionales, los centros públicos y privados, con un público de clase media o alta y de clase obrera, urbanos y rurales, etc., pues se trata de un complejo de determinaciones que se combinan para dar lugar a una casuística muy amplia y cambiante. Baste con señalar que opciones pedagógicas aparentemente desprovistas de una significación social y dictadas tan sólo por una problemática técnica sitúan a los alumnos en posiciones muy distintas ante el saber y de efectos muy diversos sobre su desarrollo personal. Ente la disertación o el trabajo autónomo que se reclama a un estudiante del COU y la tarea de limar una barra de hierro hasta reducirla a polvo que se impone a un alumno de metal en FP-I existe toda una gama de alternativas que configuran relaciones muy distintas del escolar con su trabajo, el aprendizaje. La importancia de las tareas a realizar en casa por los estudiantes de la secundaria académica, por ejemplo, al margen de prolongar su tiempo de aprendizaje supone la creación de un espacio en el que organizan por sí mismos su proceso de trabajo, mientras que la enseñanza profesional, que se basa en una jornada escolar más larga en la que todo o casi todo el trabajo se realiza en las aulas y los talleres bajo la supervisión del profesor o el maestro, no deja tal espacio. Otros ejemplos se presentan cuando comparamos tareas como las redacciones y los problemas matemáticos con los dictados y los ejercicios de cálculo: los primeros suponen una actividad comparativamente creativa ante el conocimiento y su adquisición, pues son tareas de concepción, con soluciones múltiples y de valor propedéutico; los segun-

dos suponen una actitud meramente pasiva y receptiva, pues son tareas de ejecución, de solución única y consistentes en la repetición de lo ya aprendido.

Estas diferencias casuísticas tienden a convertirse en diferencias sistemáticas como producto de la actuación conjunta de varios factores. El primero y más obvio es el diseño institucional de las distintas ramas y niveles de la enseñanza que se concreta en programas diferentes, metodologías recomendadas, criterios de evaluación, etc. En su apoyo suele presentarse toda una parafernalia sedicentemente científica que empuja a diferenciar en términos de inteligencia abstracta o concreta, lo general o lo particular, la deducción teórica o la lección de cosas, lo propedéutico o lo terminal, etc. Los padres, por su parte, como ya se ha dicho, tienden a proyectar su experiencia de trabajo, o de lo que se les ha requerido en su trabajo —iniciativa, formalidad o sumisión—, sobre la educación de sus hijos en la forma de demandas diferenciales presentadas a ésta o, dicho de otro modo, qué se considera una educación adecuada. Por último, y como también se indicó antes, las formas pedagógicas tradicionales, basadas en la pasividad y la sumisión del alumno, son mucho más baratas que las formas activas y renovadoras, para las que no basta una colección de sillas y una pizarra, de modo que las diferencias en recursos económicos se traducen también en diferencias en las posibilidades de acceder a un tipo u otro de enseñanza.

6.4. La constitución del individuo aislado

En el apartado 2.4 y, de manera indirecta, en el inmediatamente anterior a éste se ha prestado ya atención al papel de la escuela en la legitimación de las desigualdades sociales. Su labor al respecto, no obstante, es más amplia. La escuela no sólo legítima activamente el orden social existente, sino que también lo protege a través de mecanismos que cercenan la capacidad de las personas para oponerse eficazmente al mismo.

La motivación de los estudiantes mediante un sistema de recompensas extrínsecas, en la medida en que llega a ser aceptada, desplaza el foco del conflicto del contenido de la educación a sus aledaños. El alumno se acostumbra a no preocuparse sobre si lo que se enseña y se aprende tiene interés o no, a no exigir nada a la escuela en este terreno, siempre y cuando el criterio de asignación de recompensas sea o parezca justo. Mañana, como trabajador, juzgará su trabajo no por el valor social de su resultado, ni por el valor personal de su proceso, sino por lo que se consiga a cambio. Así, su búsqueda de una vida satisfactoria no se verá enfocada hacia el trabajo mismo, lo que supondría la puesta en cuestión de las relaciones de poder imperantes en su interior, sino hacia el mundo del consumo; hacia la distribución pero no hacia la producción, hacia los efectos pero no hacia las causas.

Aunque en la pedagogía son moneda común los cantos a la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, etc., la práctica real de las escuelas pasa por la instauración de una competencia destructiva entre los alumnos, preparatoria de la competencia individual entre los trabajadores que es el obstáculo principal para su acción unida frente a los empleadores. El principal mecanismo de esta educación competitiva son las calificaciones individuales. Cualquier alumno sabe que una calificación, como un título, sólo es verdaderamente útil si es mejor que la de los demás.

Pero la competencia no se reduce a las evaluaciones solemnes. En el día a día de las aulas se manifiesta informalmente con tanta o más eficacia. Cada vez que un alumno es interrogado por el profesor, otros suspiran por que falle y les llegue la oportunidad a ellos. El fracaso ajeno es el éxito propio, y viceversa.

La escuela pone todo su empeño en romper la solidaridad grupal entre los alumnos para que cada uno de ellos se enfrente aisladamente a la institución. La condena del «soplo», por ejemplo, es una forma de conseguirlo, y se consigue no tanto por persuasión moral como por la progresiva comprensión por los alumnos de que, para que unos ganen, otros tienen que perder. Aunque la proximidad física de los alumnos entre sí sólo tiene parangón en los transportes públicos, se les exige a todos y cada uno que trabajen y actúen como si los demás no existieran. Así se contribuye a crear lo que se ha dado en llamar la «muchedumbre solitaria».

Curiosamente, la evaluación, cuya filosofía manifiesta es caracterizar cualitativamente al alumno, borra las diferencias bajo un criterio estrictamente cuantitativo. Que las notas se expresen numéricamente

o por medio de valores como «insuficiente», «suficiente», «bien», etc., es algo que resulta indiferente. Se puede conseguir la misma nota con un buen resultado aquí y otro malo allá o a la inversa, y las calificaciones globales por curso hacen tabla rasa, por el procedimiento de la media aritmética, de la especificidad de los saberes y de los alumnos.

De manera irónica, algunas fórmulas presuntamente progresivas pueden resultar no serlo tanto. Así ocurre con la evaluación continua, la cual, fácilmente defendible si la consideramos desde el sólo punto de vista del diagnóstico, no lo es tanto si lo hacemos desde el punto de vista del control. La mayoría de los profesores coinciden en que, sin el recurso a la evaluación y las calificaciones, no podrían retener a los alumnos en las aulas ni mucho menos conseguir su colaboración o aquiescencia. Pero, si la evaluación periódica es un mecanismo de control puntual, que deja a los alumnos intersticios en los que escapar al control de la institución con la condición de mostrar un logro adecuado en el momento indicado, la evaluación continua equivale, como su propio nombre indica, al control continuo.

Los resultados de la evaluación constituyen la base sobre la que se arbitrará la distribución desigual de las recompensas. A diferencia de la familia, donde ésta tiende a producir resultados iguales o equiparables y, en todo caso, tiene en cuenta las necesidades de cada cual, el mundo del trabajo remunerado —y, más en general, el de la economía monetaria— está organizado de manera tal que la distribución de recompensas no depende de las necesidades sino, presuntamente al menos, de la contribución diferencial de cada uno. En realidad, la contribución diferencial —en la jerga económica, la productividad marginal de los factores— no pasa de ser una pura petición de principio o, como mucho, un indicador de la dirección de las diferencias, pues no cabe duda alguna de que la desigualdad de las retribuciones supera y multiplica ampliamente el abanico de las contribuciones.

Pero, de un modo u otro, es en la escuela donde se aprende a aceptar como legítimo que, sobre la base del logro diferencial, se distribuyan entre los alumnos oportunidades escolares desiguales y, a la larga, oportunidades aún más desiguales de vida. Esto, y no otra cosa, es la famosa «igualdad de oportunidades», un discurso justificativo que reclama la aceptación de la desigualdad sobre la base, nunca demostrada pero siempre invocada, de la igualdad de partida.

Es también en la escuela donde los excluidos aprenden a aceptar su exclusión como culpa propia. Todos tienen la oportunidad de avanzar en ella, lo que parece demostrar que a nadie se le cierra el camino. En realidad, muchos se quedan a mitad de éste, pero deben aceptarlo como una sentencia justa. De hecho, ni siquiera es necesario que la escuela llegue al acto formal de la exclusión, pues la mayoría tienen suficiente con la colección de señales que han ido recibiendo de que no podrán llegar mucho más lejos y toman la decisión por sí mismos. Es lo que se ha calificado como función de disuasión o «enfriamiento» de las expectativas.

El mundo de la producción está surcado por las líneas de división del trabajo que, más allá de la división entre unidades económicas independientes —empresas, familias—, descomponen cada proceso productivo, horizontalmente, entre especialidades diversas y, verticalmente, separando las funciones de concepción de las de ejecución. La escuela reproduce esta división en todos sus aspectos. Aparentemente, puesto que su objeto de trabajo son fundamentalmente los datos, se sitúa del lado del trabajo intelectual. En general, descalifica el trabajo manual, como algo que sólo accesoriamente tiene cabida en ella. Sin embargo, el trabajo escolar sólo tiene de intelectual lo dicho, que consiste primordialmente en la transmisión y manipulación de información. Pese a ello, es un trabajo en el que están poco menos que ausentes las tareas de concepción y predominan enteramente las tareas de ejecución, sin que exista en ningún caso una unidad entre ambas. La escuela ofrece una versión degradada del trabajo intelectual cuya función latente parece ser, sobre todo, provocar el rechazo de éste por la mayoría de los alumnos.

Sus intentos de incorporar una dimensión práctica difícilmente se traducen en una concepción integral del saber ni de la actividad humana. Las asignaturas constituyen compartimentos estancos en los que se fragmenta el saber sin posibilidad alguna de interrelación. En el mejor de los casos, se combina, por horas, una teoría sin aplicaciones con una practica carente de significado. Asignaturas y ramas escolares —por ejemplo, la diferenciación entre estudios académicos y profesionales— reproducen la segmentación y parcelación del saber y sustituyen la educación integral por la formación especializada.

El aula es el escenario en el que los alumnos aprenden a ser constantemente evaluados por un criterio ajeno. Cualquier cosa que hagan o digan podra ser utilizada en su contra, aunque nadie se tome el trabajo de advertírselo previamente. La evaluación no se limita a las calificaciones formales ni es realizada solamente por el profesor: participan en ella, aunque sea informalmente, los otros alumnos y se extiende a las actividades cotidianas. Todo lo que hace el alumno se traduce en una evaluación y clasificación de su persona, y, si no le basta con el criterio del profesor, puede en todo momento compararse por sí mismo con los demás. Pero cualquier evaluación de sí mismo deberá dejar paso a la aceptación de la evaluación por los que gozan de autoridad y legitimidad para llevarla a cabo o, al menos, ajustarse a sus reglas.

La función de la evaluación no es el diagnóstico, aunque la literatura gire en torno a éste, sino la clasificación. Su criterio no es ningún criterio absoluto, sino enteramente relativo. No existe regla alguna que diga lo que una persona debe saber o ser capaz de hacer a tal o cual edad. El único criterio es estar en, por encima o por debajo de la media o la moda. La forma de validar un examen o un test no es otra que comprobar si genera la deseada distribución en campana: una masa intermedia, unos pocos listos y unos pocos torpes. Su criterio, en definitiva, es la diferencia en la relación logro-tiempo; un concepto del resultado que lo equipara al rendimiento, a la relación entre producto obtenido y tiempo invertido en obtenerlo, que no por casualidad es el criterio de evaluación de la empresa capitalista.

7 La problemática específica de la mujer

Los últimos años han conocido un importante desarrollo de la coeducación. Las escuelas segregadas por sexos tienen ya un carácter excepcional, y la mayoría de la juventud es escolarizada en aulas mixtas. Sin embargo, ésa era sólo una parte del problema. Compartir aulas y pupitres no significa que los jóvenes de ambos sexos tengan las mismas oportunidades educativas —por no hablar ya de las oportunidades laborales y sociales— ni que la escuela esté ya libre de cualquier forma de sexismo.

Resulta dudoso, incluso, que la coeducación haya sido inequívocamente positiva para las mujeres. Aunque ha significado su incorporación a una estructura de relaciones formalmente igualitarias —y, al decir «formal», no quiero decir irreal, pero tampoco «real», si por tal se entiende verdadera o total—, cabe preguntarse si el resultado principal no ha sido la aceptación de niñas y jóvenes a una enseñanza masculina, o la simple imposición de ésta.

La clave de la respuesta a esta pregunta está en el análisis del *curriculum*. Dicho de otro modo, del *curriculum* depende el paso de la igualdad formal a la igualdad real entre los géneros en la escuela, el paso de la perpetuación de la desigualdad a través de un tratamiento formalmente igual a la eficacia en la empresa, tantas veces proclamada, de lograr la igualdad de oportunidades y de resultados entre los géneros. En el sentido más restrictivo, el *curriculum* está constituido por los programas de enseñanza, es decir, por el contenido oficial de ésta. En un sentido algo más comprensivo, el *curriculum* engloba todos los aspectos de la comunicación en la escuela, lo que incluye también, además del contenido formal, todos los mensajes no previstos por la institución escolar que, no obstante, el alumno —y, particularmente en el caso que nos ocupa, la alumna— recibe en la escuela, es decir, todos los procesos de interacción comunicativa informal. En el

sentido más amplio, el *currículum* comprende, además, la experiencia misma de la escolaridad, en particular el contexto formado por las relaciones sociales que constituyen el marco dentro del cual tiene lugar la comunicación en ese microsistema social que es la escuela. Nos referiremos a todos esos componentes designándolos como el contenido de la enseñanza, la interacción informal y la organización del proceso educativo.

7.1. El sexismo en el contenido de la enseñanza

No es preciso llegar a un gran lujo de detalles para argumentar que el contenido de la enseñanza es esencialmente masculino, el que corresponde a una sociedad caracterizada, entre otras cosas, por la dominación de los hombres sobre las mujeres. No hace mucho tiempo que la subordinación de la mujer al hombre, su confinamiento a la esfera doméstica, su destino de esposa y madre o su presunta inferioridad eran algo que podía y debía aprenderse expresamente en las aulas. Hoy en día ya no es así, o ya no es tan descarado, pero no por ello faltan manifestaciones abiertas del sexismo. Aún es común que los libros de texto contengan tópicos sobre las diferencias entre hombres y mujeres que sobrepasan lo biológico para entrar de lleno en el terreno de las convenciones sociales, que las mujeres aparezcan relegadas a papeles domésticos o a profesiones «femeninas», o que las ilustraciones recuperen los modelos discriminatorios que tanto ha costado expurgar del discurso escrito. Sin embargo, éste es el aspecto más obvio del fenómeno y, por consiguiente, aquél en el que menos necesitamos detener ahora nuestra atención.

La dimensión ideológica del contenido de la enseñanza no se debe solamente a lo que dice, sino también, y tal vez más, a lo que deja de decir. El educador, como el cristiano, puede pecar tanto por acción como por omisión. En lo que afecta a las mujeres —como también a otros sectores oprimidos de nuestras sociedades—, el gran problema del contenido de la enseñanza es, sencillamente, que apenas les concede espacio alguno, que las ignora.

Esto resulta más fácil de percibir en el caso de las humanidades y las ciencias sociales. La literatura asigna regularmente a la mujer el lugar de esposa y madre fiel, o de objeto de deseo, cuando es «personal» o «intimista», y ninguno cuando se refiere a los grandes «acontecimientos». Si la escuela se inclina hacia la literatura clásica, la exclusión de las mujeres como seres activos es casi total. Que la literatura ha estado, hasta hace muy poco, dominada exclusivamente por los hombres —ahora sigue estándolo, pero ya no en exclusiva— es algo que salta a la vista consultando cualquier lista de autores o recordando cómo algunas de las pocas autoras reconocidas hubieron de recurrir a seudónimos masculinos. La esfera pública no podía ser objeto literario para las mujeres, porque estaban excluidas de ella, y la privada tampoco porque la moral dominante habría visto mal que entrasen en detalles. Como objeto literario, las mujeres pueden haberse visto ocasionalmente tratadas relativamente fuera de los cánones tradicionales, pero esto no cambia el panorama: es cierto que existen Anna Karenina y Emma Bovary, pero no entran en las aulas.

La historia, análogamente, es el pasado de los hombres contado por los hombres. Desde que existe la familia patriarcal, en un proceso que va desde la asignación de la caza a los hombres y la agricultura a las mujeres, pasando por la persecución de las brujas, hasta el privatismo romántico del XIX, la mujer ha sido progresivamente excluida de la vida pública y, en particular, de las esferas política y militar, que son el objeto por excelencia de la historiografía vulgar. En realidad, no sólo se ha excluido a las mujeres, sino también a la mayoría de los hombres, pero no por ello deja de ser cierto que los contados protagonistas de la representación y sus escasos comparsas han sido casi invariablemente varones. El efecto de este aprendizaje de la historia, para una mujer, no puede ser sino el menosprecio de su género o, en el mejor de los casos, la constatación de que hay que empezar desde cero, como si antes no hubieran existido mujeres.

Otras disciplinas no lo ponen más fácil para las mujeres. Nuestros jóvenes de ambos sexos estudian filosofía, pero ¿quién recuerda a una filósofa? Mejor dicho, ¿cómo hubiera podido haberlas? Kant, que elaboró una teoría del hombre como ser racional que sus discípulos no dudaron sería extensible a los ángeles y, en su caso, a los extraterrestres, también racionales, no vacilaba en afirmar que a la mujer que hablaba de filosofía sólo le faltaba una buena barba. Es probable que, no mucho tiempo después del examen, alumnos y alumnas de filoso-

fía no recuerden ni una sola de las teorías aprendidas —en convenientes resúmenes—, así como que sigan siendo susceptibles de aceptar las trivialiades más superficiales, pero seguramente no olvidarán que ninguna mujer figura en la historia del pensamiento.

Hoy vemos actualizar las humanidades con el mayor peso de las ciencias sociales, pero tampoco esto garantiza nada por sí mismo. Se introduce la economía, pero ¿qué economía? A primera vista, la economía no tiene sexo, pero lo único cierto es que, en su decencia, lo oculta. Cuando la economía clásica o neoclásica, tan aficionada a explicar la sociedad en función de los comportamientos individuales, recurre a las habituales robinsonadas, es decir, a explicar las bondades del capitalismo a partir de las relaciones entre dos campesinos —dos varones, de los cuales, ya se sabe, uno ahorra y llega a capitalista y el otro no y se queda en proletario—, o entre Robinsón y Viernes —otros dos varones—, en lugar de recurrir al que parece que debería ser el punto de partida obvio para ella, Adán y Eva recién expulsados del paraíso —presunto primer caso histórico de asignación de recursos escasos a usos alternativos—, el salto ya está dado. Cuando el profesor de ciencias sociales decide que va a hablar algo de economía, o se ve obligado a hacerlo, y empieza por la formación de los precios o las consabidas curvas de oferta y demanda, también. La reducción de la economía a economía monetaria —contradiciendo su etimología griega: administración del hogar— borra de un plumazo a las mujeres del mapa; sólo quedan en él, en segundo plano, las que han logrado incorporarse al mundo de los hombres.

Disciplinas de las ciencias sociales de reciente y balbuceante incorporación a los programas oficiales son más sensibles hacia la existencia de las mujeres, pero sin llegar a ser justas con ellas. Es cierto que la sociología ha dedicado bastante atención a la mujer, pero también que sigue siendo, en lo fundamental, el estudio masculino de la sociedad masculina: piénsese, si no, en esos cuadros de ingresos u otros criterios de estratificación que incluyen siempre, en la letra pequeña, la advertencia «varones, blancos, civiles». La antropología ha tenido, forzosamente, que ver a la mujer en la familia, que era también la unidad económica primitiva —y, en general, precapitalista o preburocrática—, pero lo ha hecho habitualmente a través del prisma etnocéntrico del dominio ya aceptado del hombre sobre la mujer —por ejemplo, clasificando como cazadores, actividad de los hombres, a pueblos que eran también agricultores, actividad de las mujeres, o ignorando el papel de éstas en sus procesos de toma de decisiones.

En fin, no hace falta detenerse aquí sobre el bien conocido papel del lenguaje, particularmente cuando se trata de las lenguas románicas, castellano incluido, en las que todo artículo, pronombre, adjetivo o sustantivo tiene género, pero el plural es solamente masculino.

Ahora bien, la exclusión de la mujer no es tan sólo culpa de las humanidades y las ciencias sociales, contra las que podrían tirar la primera piedra las matemáticas y las ciencias naturales. Aquéllas pecaron y pecan, es cierto, pero también vienen de ellas la contracción, la penitencia y, en su caso, el resarcimiento. Del otro lado, los números y los átomos no tienen sexo, pero los programas en que se habla de ellos sí: sexo y, lo que es peor, género, es decir, la habitual construcción social alrededor del primero. Ábrase un libro de física y no será difícil encontrar el convertidor Bessemer o el motor Diesel, pero es punto menos que imposible encontrar una olla a presión, tan propedéutica como aquéllos. Húrguese en el de biología y se advertirá una y otra vez que los machos suelen ser más fuertes, pero raramente o nunca que las hembras suelen ser más resistentes. Hojéese el de matemáticas, por ejemplo en el capítulo sobre los repartos proporcionales, y se encontrará enseguida el problema de cómo repartir un capital multiplicado, pero no el de cómo convertir una receta de cocina para dos personas en una comida para cinco.

Hoy en día se discute y experimenta la introducción de un nuevo área en la enseñanza común, la formación tecnológico-práctica. La razón es sencilla: ante la aceleración de la innovación tecnológica, el aumento de la movilidad en el trabajo y la consecuente y paralela desaparición del aprendizaje, la escuela debe hacerse parcialmente cargo de éste, porque ya no es viable simplemente sobre el terreno. Por consiguiente, vemos proliferar nuevas asignaturas tecnológicas, reforzarse el contenido aplicado de las viejas y aparecer los talleres. Sin embargo, lo mismo exactamente sucede con el trabajo doméstico, es decir, con el trabajo que las personas realizan para satisfacer directamente sus propias necesidades y las de otros miembros de sus unidades domésticas —lo que significa sobre todo, aunque no sólo, el trabajo de las amas de casa—. Las capacidades necesarias para su

desempeño han cambiado y cambian cada vez más deprisa, de manera que no pueden ya ser adquiridas por la vía tradicional de la socialización familiar. A pesar de ello, la escuela no parece tener ninguna urgencia en llenar este vacío, cerrando así el círculo vicioso del menosprecio del trabajo doméstico. Aunque es un proceso de trabajo más cualificado que el de la mayoría de los empleos remunerados, el hecho de que sea desempeñado esencialmente por las mujeres lleva a considerarlo como un trabajo simple que no necesita de una preparación especial, y menos aún formal, para su realización, por lo que tampoco es necesaria la intervención de la escuela; y, a la inversa, el hecho de que no se enseñe en la escuela descalifica los saberes necesarios para su realización como poco importantes y, de paso, descalifica también a quienes los adquieren y poseen, las mujeres.

En suma, aun cuando deja de rechazarlas o relegarlas formalmente, la escuela convierte a las mujeres en un colectivo invisible a través de una selección de contenidos que excluye de antemano, por su misma definición, el mundo en que aquéllas han sido reducidas a desenvolverse. Puede que sostengan, como dicen los chinos, la mitad del cielo, pero todo discurre como si lo hicieran desde la cara oculta de la tierra.

7.2. La interacción informal

La mayoría de las cosas que suceden en las escuelas no están previstas en plan ni programa alguno. No derivan sólo de la diferenciación formal entre el que sabe y el que no, sino también de otras relaciones simbólicas y materiales de poder como las que separan al adulto del niño y a la sociedad del individuo. El profesor representa siempre el primer término; el alumno, el segundo. La mayor parte del tiempo de una clase —y, por consiguiente, la mayor parte del tiempo escolar— está siempre dedicada al control de la conducta individual y colectiva de alumnos y alumnas. Además, incluso en el contexto de la relación propiamente instructiva, el profesor siempre puede añadir y restar por su cuenta, pues goza de una notable autonomía en lo que es su reino de taifa, el aula, una vez que cierra la puerta tras de sí.

La primera consecuencia de esto es que el profesor puede sintonizar o no con los cambios buscados por las autoridades educativas en el contenido de la enseñanza. En lo concerniente a la cuestión que nos ocupa, la eliminación de las actitudes sexistas en la escuela, esto significa que puede ir a la par, más rápido o más despacio, en la misma dirección o en la contraria a los cambios deseados. Es relativamente fácil cambiar los libros de texto, pues para ello basta con la confluencia entre la labor de unos pocos equipos de trabajo y unas cuantas órdenes administrativas, pero es muy difícil cambiar las actitudes de los profesores, pues este cambio debe llegar a cada uno de ellos. Y si en la escuela, como en el conjunto de la esfera del Estado, se vive un clima comparativamente favorable a la igualdad entre los sexos, en la familia y el trabajo, las otras dos grandes instituciones de nuestra sociedad, las cosas no están tan claras. Los profesores, incluidas por supuesto las profesoras —como también los alumnos y las alumnas, pero eso no interesa ahora—, no sacan de la nada las actitudes sexistas, sino de la sociedad en la que viven: son su correa de transmisión inconsciente.

A través de su comportamiento, los profesores pueden fácilmente recrear y transmitir los estereotipos de género: desde su forma de vestir hasta sus distintas actitudes ante los alumnos como la otra parte de la relación docente, habitualmente más autoritarias e impersonales en los profesores varones y más negociadoras y seductoras en las mujeres (salvo cuando, en el extremo, las posiciones se invierten: el profesor varón, que se encuentra en la posición de poder en todas las escalas jerárquicas que tocan a su relación con los alumnos, puede recurrir a la complicidad de los alumnos varones que podrían alterar el orden y son los que suelen hacerlo, pero la profesora, que ocupa la posición inferior en la jerarquía social de las relaciones de género, se ve por ello mismo más obligada a recurrir a la autoridad que le otorga su condición de docente). Las observaciones y las muestras de aprobación o desaprobación ante las manifestaciones de conducta, las formas de autopresentación y las actitudes de alumnos y alumnas, difícilmente pueden dejar de estar mediadas por los estereotipos sexuales. No es éste el lugar para traer ejemplos, pero sobreabundan en los estudios etnográficos centrados en la cotidianeidad de las aulas. Destaquemos, tan sólo, algunas de las pauta más generales.

Una es la abundancia de mensajes adscriptivos o posicionales en la interacción escolar. La socialización en *roles* de género no suele

adoptar la forma del razonamiento, más propia de la instrucción, sino la de la asignación. Así, por ejemplo, a un varoncito que llora se le puede preguntar por qué y explicarle que no es para tanto, etc., pero se suele abreviar afirmando taxativamente que «los niños —o los hombres— no lloran». Alternativamente, a una mujercita que se pelea podría explicar que las personas no necesitan normalmente hacerlo, que la violencia es indeseable, etc., pero resulta más rápido espetarle que «las niñas no se pegan». En definitiva, siempre es más cómodo recordarle a cada uno, y a cada una, su papel que razonar unas normas de conducta fuera de los *roles* establecidos y aceptados por la sociedad.

La condición de menor es vivida de manera distinta por los niños y jóvenes de uno y otro sexo. Mientras a ellos se les avanza su condición de adultos, a ellas se las retiene en su condición infantil. Se interpela constantemente a los niños para que se comporten como hombres, pero no a las niñas para que se comporten como mujeres, pues mientras lo primero se considera una maduración deseable, lo segundo es visto como una precocidad peligrosa. Quizá por esto ellos suelen tener apellidos y ellas sólo primeros nombres.

El lenguaje es mucho más rico en sexismo de lo que haría pensar la cuestión de los géneros gramaticales. Aunque la escuela tiende a evitar toda alusión a lo sexual, nunca logra hacerlo por completo. Y es bien sabido que «lo que hay que tener» sólo pueden tenerlo ellos, que «viril» o «masculino» es sinónimo de fuerte, audaz, etc., mientras «femenino» lo es de débil y vulnerable, que un «gallito» es lo contrario de un «gallina», que el cuchicheo es cosa de «porteras», etc.

Las expectativas que los profesores mantienen respecto de ambos géneros son también distintas. Así, se espera de los varones que sean creativos y de las mujeres que sean ordenadas; de ellos que sean competitivos y agresivos y de ellas que sean poco ambiciosas y pacíficas; se ve con agrado una cierta dosis de rebeldía por parte de ellos, pero se considera fuera de lugar si surge entre ellas; se acepta con la misma naturalidad la actividad masculina que la pasividad femenina, pero no al contrario; se considera normal que ellos estén siempre insatisfechos, pero ellas conformes.

Comportamientos idénticos pueden ser valorados de forma distinta, de acuerdo con los estereotipos de género imperantes, según

procedan de alumnos de un sexo o de otro. Así, se encuentran alternativamente propios o impropios, son calificados con adjetivos espontáneamente asociados a un sexo o a otro o son incluso percibidos de forma distinta.

La asignación de tareas fuera de la relación propiamente instructiva también suele estar habitualmente sesgada por los estereotipos sexuales. Si hay que trasladar objetos pesados, se recurrirá a los niños o los jovencitos; si hay que recoger y limpiar, se acudirá a las niñas y las jovencitas. Esta partición tiene una enorme importancia, aunque concierna a cuestiones marginales dentro de la actividad escolar. Viene a recordar, con la suficiente frecuencia, que la igualdad formal que caracteriza a la escuela sólo es posible dentro de ella, que las cosas son y seguirán siendo de otro modo fuera de las cuatro paredes del aula.

Los profesores, en fin, no sólo enseñan: también orientan. Formalmente, como personas autorizadas a evaluar con efectos posteriores, orientadores o tutores, y, de manera informal, como adultos influyentes e investidos con la aureola del saber tienen un gran peso en la orientación escolar —seguir unos estudios u otros—, personal —trabajar o no fuera del hogar— y laboral —para qué empleos prepararse o buscar— de niñas y jóvenes. Y quizá sea éste el campo donde más claramente funcionan en la escuela, hoy en día, los estereotipos sexuales. Al igual o más que en relación a otras líneas de diferenciación social, el mercado de trabajo se presenta segmentado en relación al género. Hay profesiones marcadamente femeninas o masculinas —aunque también hay algunas relativamente neutras—, y esto pesa sobre la conciencia y las decisiones de las mujeres en la escuela. Lo hace por otras vías, pero también por los prejuicios compartidos de los profesores o a través de su aceptación fatalista del estado de cosas.

Dicho todo esto, no debe olvidarse que gran parte de los procesos informales de interacción que tienen lugar en las escuelas no lo hacen a iniciativa, bajo el control ni con la participación de los profesores. La sociedad actúa sobre cada niño o joven directamente y a través de sus padres. Por otra parte, no debe olvidarse que los profesores son en su mayoría profesoras, que son gente cultivada y, comparados con el resto de la población, socialmente avanzada, ni que ellos mismos pro-

vienen y se mantienen en una institución que, como argumentaremos enseguida, ofrece hoy la experiencia más importante de igualdad entre los sexos. Si aquí insistimos especialmente en su papel en la reproducción de la división entre los géneros es, por un lado, porque sigue existiendo y es muy relevante, pero también, por otro, porque son parte de los probables lectores de este texto y personas dispuestas a someter su conducta a sus principios. Nada más lejos de mi intención que culparles de todos los males de la humanidad.

7.3. La organización del proceso educativo

Éste es, sin duda, el apartado del *currículum* —en el sentido más amplio del término— en que el sexismo ha perdido más terreno en la escuela. Concierne al conjunto de las relaciones sociales materiales, no meramente simbólicas, que constituyen el contexto en que tiene lugar la comunicación educativa. Que las mujeres hayan realmente ganado con verse incorporadas a tales relaciones es casi tan dudoso en sí como si ganarían o no en caso de verse llamadas al servicio militar obligatorio. En todo caso, el balance de la escolarización es para ellas tan ambiguo como para su contraparte masculina.

Sin embargo, en lo que atañe a las relaciones sociales de género, la regularidad de las pautas institucionales de la escuela presenta otra dimensión. La escuela es la única institución que reúne la doble condición de organizar de manera sistemática la experiencia práctica de las personas y tratar de manera básicamente igualitaria a ambos sexos, todo ello con una elevada dosis de legitimidad. Si esta afirmación parece algo fuerte, cuando acabamos de ver algunas de las múltiples manifestaciones del sexismo en la escuela, piénsese en el resto de la sociedad. Otras instituciones capaces de organizar de modo sistemático la vida cotidiana de las personas, como la familia o el trabajo, son manifestamente sexistas, o mucho más sexistas, y no presentan visos de dejar de serlo en un periodo próximo. Y la única institución que, al menos en parte de sus funciones, trata exquisitamente por igual a hombres y mujeres, el Estado en cuanto —y sólo en cuanto— expresión, aunque sea deformada, de la soberanía popular y las libertades individuales —igualdad de voto, de derechos políticos, etcétera—, abstraído de la vida social, carece de esa capacidad de organizar la vida cotidiana de las personas, entrando en contacto con ellas sólo esporádicamente.

La escuela proporciona la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer dentro de nuestro sistema social. Formalmente, el tratamiento que otorga a ambos sexos es perfectamente igualitario o tiende a serlo. En realidad no lo es tanto, pues su *curriculum* —en sentido estricto— está hecho a la medida de los varones, lo que coloca a las mujeres en una situación de partida desventajosa en tanto que sobre ellas incidan un medio social extraescolar basado en los viejos valores patriarcales o, simplemente, una interiorización pasiva pero realista de sus futuras oportunidades sociales. Pero esto atañe sobre todo a los resultados finales, a la diferenciación última que produce entre hombres y mujeres, no a la experiencia que unos y otras, particularmente ellas, hacen de su paso por la institucion. Esta consiste sobre todo en que siguen los mismos programas, son objeto de los mismos mecanismos de evaluación, se les asignan las mismas tareas, entran y salen por las mismas puertas y se sientan en los mismos pupitres.

También es la escuela el primer lugar donde todas las niñas y jóvenes pueden ver, por vez primera, a mujeres adultas en papeles distintos de los de madre y esposa. La feminización de la profesión docente, producto de la proyección de los estereotipos sexuales propios de la familia patriarcal sobre la estructura del empleo remunerado, tiene la paradójica consecuencia de acelerar el contacto de las niñas con otras posibilidades que las de la esfera doméstica.

En todo caso, no todo el monte es orégano. Detrás de la profesora, que cada vez presenta más probabilidades de ser mujer, están el director y otras autoridades, que presentan las mismas de siempre de ser hombres. La jerarquía de la profesión docente vuelve a recordar a las niñas y las jóvenes que el mundo dista mucho de ser igual para hombres y mujeres. Tampoco se dude que es mucho más probable encontrar a una mujer enseñando lengua o ciencias sociales que impartiendo matemáticas o dirigiendo un taller de metal: la división del trabajo docente discurre por líneas similares a las de la división del trabajo en general y, por ello mismo, la anticipa y legitima con toda la fuerza de lo fáctico, de lo que simplemente es así.

Sin que ello implique echar las campanas al vuelo, creo que la experiencia de igualdad —al menos por comparación con otras esferas de la sociedad— realizada por millones de mujeres en la escuela no ha sido ajena, sino todo lo contrario, a la explosión del movimiento reivindicativo en favor de la igualdad entre los sexos en todas las facetas de la vida social. Gracias a la escuela, tal igualdad ha podido ser, por vez primera desde hace mucho tiempo, no sólo pensada sino experimentada. Millones de mujeres han visto y comprendido que no sólo pueden hacer las mismas cosas que los hombres, sino que pueden hacerlas mejor; y, si es así en la escuela, ¿por qué no en todas partes?

Creo que el tratamiento básica y/o comparativamente igualitario que las mujeres, como alumnas y estudiantes, reciben en la escuela es lo que mejor puede contribuir a explicar su buen rendimiento. Hoy sabemos que tres de cada cuatro chicas se gradúan en EGB, mientras sólo lo hacen dos de cada tres chicos; que ellas repiten curso en proporción bastante menor que la de ellos; que acceden en mayor proporción al bachillerato, aunque en menor a la formación profesional, que repiten menos y promocionan más a lo largo de toda la enseñanza secundaria. Que son ya la mitad de la matrícula universitaria, aunque están sobrerepresentadas en las escuelas universitarias y subrepresentadas en las escuelas técnicas superiores.

La sociología se encontró un día sorprendida de que las chicas sacaran mejores notas y resultados en los tests que los chicos, y, poco dispuesta a concederles que eran más inteligentes, encontró una explicación cómoda en el supuesto de que, siendo la escuela una institución autoritaria, represiva, etc., ellas obtendrían mejores resultados que los chicos por ser más dóciles que ellos, menos rebeldes y así sucesivamente. Tal interpretación tenía la doble virtud de ser «radical» frente a la institución escolar pero acomodaticia frente a la institución patriarcal.

Como alternativa, podemos proponer la de que niñas y jóvenes se adhieren a la escuela porque, dentro de lo que hay, es la institución que mejor o menos mal las trata. Con anterioridad hemos explicado esta actitud de adhesión como una variante de la estrategia de compensación por la que las personas, como respuesta activa a las instituciones, optan por dar un papel privilegiado a aquéllas de entre éstas que les devuelven una mejor imagen de sí y les ofrecen papeles más

gratificantes. Éste sería, para las mujeres, el caso de la escuela frente a las otras dos grandes instituciones capaces de organizar sus vidas, la familia y el trabajo remunerado.

Puede afirmarse que la idea de una meritocracia social basada en la educación formal ha servido en la misma medida para legitimar las diferencias de clase y deslegitimar las diferencias de género. Por una vez, parece cierto que no hay mal que por bien no venga.

7.4. Orientación profesional y transición al empleo

Pero no todo el monte es orégano, y el talón de Aquiles de la educación de la mujer se encuentra hoy sobre todo en la orientación escolar y profesional. A pesar de su lucha por la igualdad dentro y fuera de la esfera doméstica y de todas las proclamas oficiales sobre la misma, las mujeres no sólo tienen menos oportunidades de acceder al trabajo remunerado, sino que tienen oportunidades distintas a las de los hombres. Como ya es habitual, y salvo algún vestigio de un pasado abiertamente discriminante como los que todavía están presentes en la profesión militar y pocas más, no se trata de impedimentos legales sino de los efectos de una cultura que no se ha desembarazado todavía de la pauta patriarcal de la dominación masculina. Se trata, simplemente, de que la sociedad, los empleadores, los varones que forman familias con ellas y, en la mayor parte de los casos, también las propias mujeres ven ciertas ocupaciones como adecuadas, o más adecuadas, para su sexo y otras como inadecuadas o menos adecuadas.

Incluso quienes no comparten la bondad de este estado de cosas, comprendidas las mujeres, pueden pensar que, no obstante, es lo que hay y se debe partir de ello a la hora de tomar las propias decisiones. Se genera así un círculo vicioso en el que la consideración realista de las oportunidades laborales desde la perspectiva del género al que se pertenece, como en el caso del status socioeconómico, es interiorizada como horizonte personal por las mujeres, mientras la sociedad cree encontrar en su materialización la constatación de que, efectivamente, hay ocupaciones que cuadran mejor o peor a cada sexo. Las ocupaciones normalmente aceptadas como «femeninas» son aquéllas que, de un modo u otro, pueden considerarse extensiones de las fun-

ciones domésticas: enseñanza, sanidad, textil y confección, hostelería, servicios personales, etc., más las administrativas, que reúnen las condiciones de ser funciones auxiliares, de confianza, «limpias» y sedentarias.

A la adaptación de las expectativas personales a las oportunidades sociales hay que añadir el distinto valor otorgado por las familias al futuro ocupacional de sus descendientes según su sexo. Sin lugar a dudas, el de los varones preocupa bastante más que el de las mujeres, ya que se da por sentado que aquéllos deberán sostener por sí solos o principalmente una familia —con rentas monetarias— mientras que éstas se verán libres de hacerlo o sólo contribuirán de manera secundaria. Esto se traduce, por ejemplo, en una menor inquietud por los estudios de las hijas: a pesar de que éstas obtienen sistemáticamente mejores resultados, es mucho más fácil que abandonen en el paso de un ciclo a otro, con seguridad porque las familias así lo aceptan y, a veces, lo alientan; los varones, en cambio, raramente abandonan en ese paso, sino que lo hacen sobre todo a lo largo de cada ciclo no obligatorio, lo que indica que las familias les obligan a acceder, pero tienen más difícil obligarles a estudiar de manera eficaz.

Pero el problema de las mujeres no es sólo cuestión de orientación autónoma o heterónoma, sino también de posibilidades reales. La desigual distribución de la carga de trabajo doméstica, invariablemente muy por detrás no sólo de lo que afirma el discurso socialmente asumido sobre la igualdad sino asimismo de lo que los implicados dicen hacer o creen hacer, supone posibilidades y costes de oportunidad superiores para las mujeres que para los hombres. Esto hace que deban buscar más a menudo trabajos temporales, a tiempo parcial y/o poco cualificados (lo último porque, al ser menores los costes de formación sobre el terreno para los empleadores, están más dispuestos a contratar mujeres de cuya permanencia a largo plazo desconfían) compatibilizables con las responsabilidades domésticas. Y la pescadilla se muerde la cola cuando los sectores de actividad en que los usos y prácticas sociales —que nunca andan a la par del discurso— consideran más adecuada la incorporación de la mujer se configuran precisamente de acuerdo con estas expectativas, mientras los que están menos abiertos a su incorporación mantienen normas de trabajo menos compatibles con su sobrecarga doméstica.

Todos los indicadores muestran que el grado de «actividad económica» de las mujeres es inferior al de los hombres. España se encuentra todavía entre los países más afectados por esta desigualdad, con una curva de actividad femenina que forma una cima a edades tempranas y luego desciende vertiginosamente para no volver a recuperarse; paulatinamente, no obstante, nos vamos acercando hacia una curva en «M» con dos picos, el de la incorporación primera al trabajo antes de la procreación y el de la vuelta una vez que los hijos han crecido, separados por un valle, el de su crianza (el ideal igualitario sería una curva con forma de meseta, similar a la de los varones).

Cuando son económicamente activas, las mujeres tienen además posibilidades sensiblemente mayores de estar desempleadas que los hombres, como lo muestran las diferencias en las tasas de paro (a pesar de que algunos aspectos en la elaboración de las estadísticas de desempleo, como las exigencias de no haber trabajado ni una hora en el período de referencia, haber buscado activamente empleo o estar inmediatamente disponible para ser considerado parado, tienden a ocultar el desempleo femenino), así como de trabajar frecuentemente «fuera de la norma» (a tiempo parcial, como eventuales o en la economía informal). Por último, cuando están ocupadas tienden a concentrarse en ciertas actividades, peor retribuidas y/o menos prestigiosas, con menores oportunidades de carrera, etc., asociadas a sus funciones en el hogar y generalmente por debajo de su nivel personal de cualificación.

En todo caso, el tránsito al mercado de trabajo supone por lo común, para las mujeres, una difícil experiencia. Aprenden entonces, si no lo habían hecho ya, que una misma titulación escolar o académica no es igualmente rentable que para un hombre. O, lo que es lo mismo, que la igualación de las oportunidades escolares en términos de género se ve sustantivamente (aunque no enteramente) contrapesada por un reforzamiento de la influencia del género en el acceso al empleo y los primeros pasos en él. Unas pocas mujeres en una nueva profesión pueden encontrar fácilmente un nicho de género (profesoras de música, pediatras, abogadas matrimonialistas, etc.), pero muchas más toparán invariablemente con los privilegios masculinos.

8 Escuela y relaciones étnicas

La divisoria étnica forma parte del grupo de fracturas más importantes que sufre nuestra sociedad, junto con las divisiones de clase (sea en términos de propiedad o riqueza, de autoridad o poder, o de educación o cualificación), de género, comunitarias o territoriales y, tal vez pronto, de edad. La escuela, por otra parte, no es un escenario más en el que, como era previsible, se repiten los prejuicios y las tensiones de carácter étnico, sino que es una institución esencial en la producción y reproducción de la cultura, que es precisamente el elemento distintivo de lo que está en juego en las relaciones étnicas.

Bajo términos como «étnico», «etnia» y otros asociados se ha incluido, a menudo, a grupos diferenciados del entorno por su «raza», por su religión, por su nacionalidad de origen, por su lengua, por su folclore o por cualquier combinación de estos y otros aspectos presumiblemente ligados a un origen común; pero también se ha utilizado para designar sólo algunas de estas diferencias, por ejemplo las que no se consideraban propiamente raciales, ni simplemente religiosas, etc. Por otra parte, se ha empleado tanto para distinguir a agregados de individuos insertos dentro de grupos más amplios, ora dispersos ora en grupos socialmente segmentados, como para referirse a colectivos con un territorio e incluso con unas instituciones políticas o administrativas propias.

Aquí emplearemos el término en un sentido restrictivo: para referirnos a grupos sin territorio ni organización política propia (lo que excluye como tales, por ejemplo, a las nacionalidades y regiones frente a otras nacionalidades y regiones —u otras unidades comunitario-territoriales—, aunque no a sus miembros en territorio propio, frente a los inmigrantes, o ajeno, frente a los nativos). Lo que configura a tales grupos como étnicos no es ningún rasgo independiente de su conciencia o la de los otros, sino la autoadscripción (y, en ocasiones,

la heteroadscripción). Ni la raza, ni la religión, ni el origen nacional, ni la lengua ni ningún otro factor similar garantizan por sí mismos, en consecuencia, la existencia de un grupo étnico ni de relaciones étnicas, aunque cualquiera de estos elementos, y tanto más la acumulación de varios de ellos, puede servir de base para la configuración o la asignación de identidades culturales colectivas, es decir, étnicas.

Aunque en el territorio español pueden contemplarse otros tipos de relaciones interétnicas, tales como las muy diversas producidas por la inmigración extranjera (africanos subsaharianos, magrebíes, caribeños, latinoamericanos, filipinos, chinos, este-europeos, etc., pero también europeos occidentales de todos los orígenes, en particular portugueses, alemanes, ingleses...), las generadas por las migraciones interiores («charnegos», «maquetos», «godos»...) o las ancladas en tradiciones rurales de oscuro origen (vaqueiros, pasiegos, chuetas...), no cabe duda de que la minoría étnica más importante, cuantitativa y cualitativamente, tanto por su número como por la calidad de la diferencia y la complejidad de las relaciones, es el pueblo gitano.

Por otro lado quiero decir, antes de entrar de lleno en la cuestión, que resulta particularmente problemático hablar de «los gitanos». No por el contenido del sustantivo, ni por nada que pueda asociarse a él, sino por el uso del plural unificador. Todo proceso de conocimiento es necesariamente un proceso de simplificación, pues consiste al fin y al cabo en poner orden en una realidad tremendamente rica, compleja y variada y, por tanto, demasiado dispersa y casuística. Los sociólogos solemos resolver esto diciendo que estamos procediendo a una abstracción, o nos referimos a *regularidades* de la acción social, *pautas* de interacción, *modelos, estructuras, tipos ideales,* etc. Con ello queremos decir que, cuando hablamos de «los católicos», «la relación salarial», «la xenofobia» o «el consumo conspicuo» nos referimos, en suma, a tipos exacta o aproximadamente medios o modales —según el tema a tratar y las técnicas de investigación accesibles— que creemos sirven para explicar agregados de casos individuales.

Con los gitanos, sin embargo, no creo que pueda hacerse tal cosa. No sé ni quiero ponerme a pensar ahora si esta imposibilidad deriva del caso especifico o está presente en cualquier tratamiento de los grupos étnicos, pero lo que sí he de decir es que no voy a hablar de un gitano medio, modal ni típico, aunque sí tal vez tópico, sino de un modelo extremo. No se dónde puedan estar la media ni la moda al referirnos a los gitanos. Sé que hay un tipo, o un arquetipo, digamos, extremo de vida gitana —el clan, la itinerancia, el trabajo por cuenta propia combinado con la economía de subsistencia, etc.— y que entre éste y el tipo payo es donde se encuentra la mayoría de los gitanos. Pero creo que entenderemos mejor los problemas en relación con todos ellos, incluidos los que se ubican más cerca del mundo payo, por referencia a este tipo extremo que buscando un tipo medio que, por otra parte, seria harto difícil localizar.

Las tres primeras secciones de este capítulo están dedicadas expresamente a este caso: la primera, al choque entre las funciones de la escuela en la sociedad «paya» y la cultura y el modo de vida gitanos, en particular su actividad económica; la segunda, a algunos de los aspectos más relevantes de la dinámica presente de conflicto étnico: la tercera, en fin, a la situación creada en la actualidad en el ámbito de la institución escolar. La cuarta sección, que desborda el ámbito de las anteriores para volver sobre cuestiones planteadas en los capítulos 2, 3, 4 y 7, discute en términos generales lo que tienen de común y de especifico las desigualdades de clase, género y etnia y el distinto grado de eficacia de las políticas educacionales que las afrontan.

8.1. La escuela y el modo de vida gitano

Si recordamos las funciones principales que atribuimos a la escuela en el capítulo 2, no es difícil comprender que lo que resulta cierto para el grupo mayoritario, en este caso los «payos», no tiene por qué serlo para el minoritario, los gitanos.

La escuela se ha convertido en un instrumento sustancial de la formación para el trabajo, en primer lugar, porque el proceso productivo moderno, en las condiciones de la sociedad industrial o post-industrial, requiere hábitos de trabajo propios de la actividad colectiva y la relación asalariada: esfuerzo regular, cooperación, valorización del tiempo, sometimiento a fines y medios determinados por una autoridad, etcétera. Pero si hay algo que distingue a los gitanos de los payos dondequiera que los encontremos, en cualquier momento de su

historia y mucho más que la itinerancia, el folclore, la lengua o cualquier otro pretendido rasgo común, es la opción por la economía de subsistencia, por el trabajo por cuenta propia o, lo que es más probable, por alguna combinación de ambos. De por sí éste requiere un tipo de socialización distinto del que ofrece la escuela, cosa hoy patente en múltiples lamentos sobre la incapacidad de ésta para instilar en los jóvenes el sentido de la iniciativa, actitudes emprendedoras, vocaciones empresariales, capacidades para el trabajo autónomo, etc. Esto resulta incluso más cierto si no sólo se trata de trabajo por cuenta propia, sino de un trabajo para el mercado en el que el otro lado de la relación, el payo, es visto como candidato permanente al engaño en el precio y en la calidad del producto, lo que al fin y al cabo no es sino una exacerbación de la lógica del mercado, o su aplicación a una sociedad segmentada, en cuyo caso no sólo la forma estructural de la socialización escolar, funcional para el trabajo subordinado, sino el hecho mismo de la socialización en común con el futuro público a explotar, el payo, resultan contraproducentes desde el punto de vista de su previsible actividad económica.

La escuela es hoy también esencial para la incorporación de los payos al trabajo porque la mayoría de los empleos requieren algunas destrezas instrumentales básicas y comunes que ella proporciona regularmente, porque buena parte de los mismos exigen además capacidades más especializadas y acreditadas que ella imparte formalmente y porque los cambios tecnológicos y organizativos demandan una constante respuesta adaptativa a nuevas necesidades concretas que sólo es posible sobre la base de algunas sólidas capacidades abstractas. Esto, sin embargo, es menos cierto para el gitano típico, o al menos para el gitano tópico. Los oficios tradicionales en que se ha enquistado la minoría gitana exigen importantes habilidades específicas, pero escasas capacidades y conocimientos abstractos. Los gitanos se han mantenido aferrados, de grado o por fuerza —o ambas cosas— a ocupaciones y oficios tradicionales de carácter artesanal, agrario, comercial o de servicios personales, permaneciendo casi por entero al margen del desarrollo de la industria, las profesiones y los servicios cuaternarios, que probablemente sean los que de modo más aparente requieren capacidades abstractas como las que la escuela alienta.

Por último, en cuanto que contribuye a la asignación de las personas a distintos papeles y posiciones en la vida económica adulta, la escuela ofrece sobre todo una promesa de movilidad o de reproducción social individual. No asigna directamente lugares en la sociedad a clases, ni a castas, ni a clanes y a unidades familiares, aunque en términos agregados pueda resultar finalmente así, sino que lo hace individuo por individuo. Para quienes proceden de clases o grupos subordinados o desaventajados, en particular, la oferta de la escuela consiste siempre en la promesa de permitirles escapar de modo individual del sino asignado a su grupo, sea en la forma de hijo de obrero con beca, mujer asimilada a las virtudes masculinas, negro dotado de un alma blanca o gitano apayado. La movilidad individual es el precio de la adaptación y la otra cara de la deserción del grupo de origen. Sin embargo, el gitano, que vive intensamente en, a través de y para el grupo familiar, busca una posición social o una trayectoria de movilidad, pero no individual sino grupal, y eso la escuela no está en condiciones de ofrecérselo siquiera.

En el orden político, la escuela ha desempeñado un papel central en la configuración de una identidad nacional y en la aceptación de la misma por los miembros de cualquier pueblo. Pero la lengua escolar no es la lengua de los gitanos, la historia los ignora, las fronteras geográficas les resultan irrelevantes y la literatura presenta de ellos una imagen deformada, todo ello justamente en la medida en que responde al universo cognoscitivo y simbólico de una nación, un pueblo, una cultura que no son los suyos. Lamentablemente, la apertura de la institución escolar a la lengua, la historia y la cultura de las nacionalidades y regiones no ha supuesto siquiera una brecha por la que pudieran entrar las de los gitanos, perjudicados una vez más por su extraterritorialidad.

No menos ajena les resulta la subfunción de socialización para la participación en el sistema político. Tanto cuando tal socialización era ante todo como súbditos con múltiples obligaciones y pocos derechos como cuando ha pasado a ser sobre todo como ciudadanos, con un equilibrio entre unas y otros, los gitanos han permanecido fundamentalmente al margen de la corriente principal. Primero de derecho, como cuando se decretaba su expulsión del territorio, se les prohibía usar su lengua y su vestimenta característica o se les privaba de diver-

sos derechos individuales; después, en general prácticamente hasta ayer y en algunos aspectos todavía hoy, de hecho, como cuando se les ha convertido en sospechosos permanentes o se les ha discriminado en aspectos diversos de la vida política y social. Para el gitano el sistema político y las autoridades civiles son simplemente parte del mundo payo.

Por último, es claro que, aunque esta constatación no guste a los enseñantes, los centros de enseñanza son hoy en gran medida, tal vez en mayor medida que cualquier otra cosa, lugares e instituciones a los que se asigna la custodia de niños y jóvenes cuando los hogares ya no pueden hacerse cargo de ella. No hay nada chocante en esto: la migración a las ciudades, con la sustitución del entorno rural conocido, estable y seguro por el urbano desconocido, imprevisible e inseguro; la separación física, funcional y emocional de las distintas generaciones familiares y de los parientes coetáneos no de primer grado, o, lo que es lo mismo, la nuclearización de la familia; la mayor peligrosidad inmediata de unos hogares llenos de electricidad, gas, etc. y una calle transitada por vehículos a motor; la salida masiva de las mujeres al mercado de trabajo; la desaparición progresiva de los espacios comunales indiferenciados en que se mezclaban adultos y niños de una comunidad; la escolarización misma, en fin, que impide a los hermanos mayores atender los menores: todo ello ha confluido en plantear la necesidad de buscar formas de custodia de la infancia alternativas a unos hogares que ya no pueden ocuparse de ella como antes, y nada más lógico y comprensible que volverse hacia la escuela, un escenario y una institución donde niños y jóvenes se encuentran con sus pares, donde quedan bajo la supervisión de adultos más o menos dispuestos, dedicados y especializados y donde, aunque sólo fuera de paso, se favorece que adquieran y desarrollen diversas capacidades, conocimientos y actitudes más o menos indicados.

Pero, una vez más, éste no es el caso de los gitanos, para quienes no es en modo alguno preciso, ni conveniente, segregar la custodia de la infancia de otras responsabilidades de la vida adulta. Las actividades de subsistencia y el trabajo por cuenta propia no sólo permiten el cuidado simultáneo de los niños, sino que éstos pueden ayudar desde muy temprana edad, en la medida de sus deseos y fuerzas, y es ahí donde aprenden lo que será su futuro trabajo. La comunidad cerrada,

tanto más si llega a conformarse como un ghetto, es un medio densamente protector en el que todos los adultos conocen a todos los niños. El trabajo extradoméstico de las mujeres se subordina virtualmente siempre a que puedan seguir atendiendo a los niños. La no escolarización, en fin, permite a las hermanas mayores ocuparse de los niños más pequeños, y al mismo tiempo resulta funcional que lo hagan como capacitación para el papel que se les asigna en un matrimonio que, sin duda, llegará pronto.

8.2. El cierre mutuo y la tensión étnica

En un plano más próximo, los grupos concretos payos y gitanos encuentran difícil lograr un entendimiento que no sea el de coexistir separados, como si fueran rectas paralelas, tan cercanas como se desee pero que nunca se juntan, porque las diferencias que los distinguen ponen de inmediato en cuestión elementos cruciales de sus respectivas culturas. Para los payos, el modo de vida gitano choca con componentes nunca explicitados pero indispensables para la convivencia cotidiana, parte de lo que los interaccionistas llamarían «el mundo que se da por sentado». Para los gitanos, la identidad y la frontera étnicas son mecanismos de compensación frente a un mundo hostil y de conservación de las jerarquías internas al grupo. Para unos y otros, diversos procesos económicos y algunas políticas públicas recientes han precipitado un contacto no deseado.

La territorialidad, o más exactamente la sedentarización, es una parte mucho más importante de nuestras vidas de lo que normalmente consideramos. No sólo distingue nuestra particular vida personal o familiar de la del nómada, sino que hace posible formas de convivencia que de otro modo no lo serían, o que presentarían otros requisitos que así no necesitan estar presentes. En primer lugar, es la base de una relación asidua que sólo el espacio común puede asegurar. En segundo lugar, proporciona una base sólida a las relaciones de confianza mutua. Este último es un punto sobre el que no podremos insistir lo suficiente, pero piénsese tan sólo, por ejemplo, en qué grado la confianza y la fluidez en los negocios, pongamos por caso, entre el tendero y su cliente, dependen del hecho aparentemente trivial de que, si

llegara a sentirse defraudado en su compra, éste siempre podría encontrar a aquél en el mismo sitio. En tercer lugar, la relación estable con el territorio implica una relación con él mucho más cuidadosa que la del itinerante, cuyas actividades se convierten casi siempre en costosas externalidades para el sedentario.

En todo caso, la escuela es un servicio público estrechamente ligado a la idea de territorialidad. No sólo es territorial la oferta, sino que el funcionamiento de la institución parte de la premisa de que se dirige a una población enteramente sedentaria. No puede comprenderse de otro modo la obstinada resistencia burocrática a organizar calendarios y horarios que se adapten mejor a las necesidades y posibilidades de una población en la que son prácticas corrientes el trabajo temporero lejos del lugar de residencia, los desplazamientos de todo el grupo familiar por motivos económicos, sociales o rituales y trabajos por cuenta propia que requieren una y otra vez el esfuerzo familiar conjunto, incluido el de los menores.

La sociedad moderna, por otra parte, basa en alto grado sus relaciones interindividuales, cuando son armónicas, en los principios de universalismo y reciprocidad y, cuando se tornan conflictivas, en los del aislamiento de los conflictos y la delegación en un juez. Universalismo quiere decir aquí que todo el mundo debe ser tratado de acuerdo con unos mismos patrones, o al menos que estos patrones no deben variar entre familiares y no familiares, amigos y no amigos, etc. en terrenos como la política, la economía o, en general, la sociedad civil más allá del inmediato entorno familiar. Cualquier comportamiento distinto de esto es rechazado enseguida como nepotismo, amiguismo, favoritismo, partidismo, clasismo, etc. Para el gitano, sin embargo, una línea clara separa el comportamiento a seguir con los demás, y a uno de sus lados están los gitanos, con los que se mantienen relaciones de reciprocidad y solidaridad, y al otro los payos, que son el elemento económico a explotar. La realidad o la simple expectativa de este doble rasero son suficientes para retraer al payo en las relaciones con los gitanos. En caso de conflicto entre individuos es un principio social que quede restringido a éstos y que, si la negociación entre ellos no es posible, se recurra a alguna instancia de arbitraje, no a la imposición de la solución que conviene a una parte mediante la fuerza o la violencia. En la cultura gitana, en cambio, el conflicto entre individuos se convierte automáticamente en conflicto entre grupos familiares, pequeños o grandes; el arbitraje, por otro lado, no es necesariamente la primera instancia, sino que llega a menudo después de alguna fase de violencia, y el árbitro puede carecer a su vez de medios para imponer su arbitrio, con lo que la aplicación de éste depende de la buena voluntad de las partes. El Estado moderno se basa en el monopolio legítimo de la violencia; el clan lo hace en el ejercicio directo de ésta por las partes.

Ésta es otra cuestión permanentemente vigente en los colegios. Los padres payos perciben generalmente la presencia de niños gitanos en los centros como un factor de riesgo que puede producir fácilmente una dosis de violencia mayor que la tolerable, tanto por la tendencia a la respuesta grupal como por la escasa disposición al arbitraje. En sentido inverso, la individualización de los conflictos por el centro y por el profesor impiden al niño gitano cumplir con las obligaciones de solidaridad que su grupo y su cultura le imponen.

Del lado de los gitanos, y más allá del peso de la tradición, la reproducción de la frontera étnica se convierte en una respuesta espontánea a dificultades y conflictos, y el conflicto permanente en una forma de mantener y reforzar la frontera. Por otra parte, esta frontera es condición indispensable para el mantenimiento de las relaciones de dominación en su interior, relaciones asociadas al género, a la edad y a la primacía de unos clanes o familias sobre otros. Se ha dicho del honor étnico que es «el honor de la masa», y podría parafrasearse al doctor Johnson para añadir que es «el último refugio de los miserables». Tanto da que sean payos o gitanos, españoles o franceses, catalanes o castellanos, monclovitas o vallecanos: cubrir de virtudes al propio grupo y llenar de oprobio al otro y felicitarse a continuación de formar parte del primero es cómodo y gratis, pues sólo requiere haber nacido. Lo importante, no obstante, es que esto se torna más necesario cuanto más desfavorables son los términos de comparación en otros terrenos más objetivables, como la educación, la riqueza o el poder. La marginación individual y grupal de los gitanos refuerza su necesidad de volverse hacia el grupo como fuente de identidad. El conflicto grupal, además, fuerza solidaridades y desalienta a los individuos que quieren pasar la linea, con lo que aspectos de la vida gitana como la dedicación de una parte del grupo a actividades ilegales o

situadas en el límite de la legalidad sirven, en ese sentido, a la cohesión del mismo.

La escolarización choca en gran parte con esta trama de relaciones. Enviando a los niños a la escuela se les expone a un medio hostil y peligroso no sólo porque es payo, cosa que algunos lamentables incidentes han venido a confirmar no hace mucho, sino también porque puede provocar la coincidencia no buscada con grupos gitanos contrarios. Por otro lado, la escuela mantiene juntos a los niños y las niñas a cualquier edad, mientras que los gitanos los separan y recluyen a las niñas al primer signo de madurez sexual, y sus normas someten a los niños varones a la autoridad de las maestras cuando en sus casas ya dan órdenes a sus hermanas mayores y, a menudo, a sus madres, poniendo así a prueba su virilidad.

En los últimos años, diversos factores han condensado la problemática de los gitanos, han precipitado su contacto con los payos en relación a su intensidad y su frecuencia habituales y han tensado más de lo previsto los hilos que unen a ambas comunidades. El crecimiento de las ciudades y el rápido encarecimiento del espacio urbano, por ejemplo, han hecho que los terrenos que algunos grupos ocupaban ilegalmente sean más codiciados para usos residenciales o comerciales, o que se convirtieran en la última oportunidad para algunos equipamientos sociales, y opciones parecidas se plantean a la hora del realojamiento. La política de realojamiento (o de erradicación del chabolismo), la expansión del trabajo social y la supresión de las escuelas-puente han arrojado a los colegios públicos una avalancha imprevista de gitanos. De este modo, en lugar de llegar los niños gitanos a la escuela más o menos al ritmo de su propia voluntad y la de sus padres, han llegado masivamente y, en numerosas ocasiones, contra sus deseos manifiestos.

Desde hace un tiempo asistimos a lo que podría calificarse de «guerra entre los pobres»... aunque sea por las migajas. El suelo que los gitanos ocupan o desean no es el de las zonas de alto valor, sino el mismo en el que ya malviven una parte de los payos; las ayudas de transporte, comedor, libros, etc. que reciben no se dan en colegios donde todos los demás alumnos tienen sus necesidades perfectamente cubiertas, sino en centros en los que las familias pasan a veces serias dificultades para cubrir los gastos aledaños de la enseñanza o para que los colegios acepten a sus hijos al mediodía. En suma, se dan todas las condiciones para que se genere un movimiento tipo *white trash,* en el que el sector más pobre del grupo étnico dominante se convierte en el más abiertamente racista o, simplemente, en el ariete de una realidad discriminatoria que el sector privilegiado puede seguir comentando escandalizado con la tranquilidad que da la distancia.

Por último, el aumento o la apariencia de aumento de la delincuencia, la psicosis de inseguridad ciudadana y, en particular, las serias dimensiones del tráfico de drogas, y la mayor implicación de los gitanos en esta problemática —aunque sea más como factores intervinientes que como causas últimas—, los convierten en fácil blanco de los impulsos racistas de los payos. Por un lado, una porción importante aunque minoritaria del grupo se desliza hacia estas actividades empujada por la falta de oportunidades económicas alternativas, por la afición al dinero fácil, por la inercia de la doble moral en torno a la divisoria étnica y por la funcionalidad al respecto de la solidaridad de los grupos familiares extensos y la desvinculación del territorio. Por otro, los casos individuales son utilizados desde el lado payo como estigma para el grupo y como legitimación para estereotipos culturales y actitudes discriminatorias, cuando no para el lanzamiento de hostilidades que ya se parecen a *pogromos.*

8.3. La escuela, escenario de un desencuentro

Llegamos así al punto en que la irrupción más o menos repentina de un nutrido alumnado gitano nuevo y no necesariamente voluntario hace tambalearse algunas rutinas de la vida escolar, somete a aquéllos a una experiencia a menudo muy poco gratificante y pone claramente en cuestión la política educativa dirigida al pueblo gitano.

El proceso pone de repente en evidencia, sin ir más lejos, que la escolarización no es solamente un derecho, como habíamos llegado a creer de tanto desgañitarnos sobre sus insuficiencias y deficiencias, sobre la igualdad de oportunidades, etc., sino también una imposición. Esto salta a la vista cuando el triángulo centrípeto formado por un Estado educador, unos padres ansiosos y unos alumnos conformes

es sustituido por otro, centrífugo, en el que el Estado es el mismo y sigue queriendo lo mismo, pero los padres y los alumnos no. ¿Hasta dónde pueden los padres elegir la educación de sus hijos? En el mundo payo, este problema se reduce a elegir el tipo de escolarización, porque el Estado, la sociedad y los individuos comparten la convicción de que los niños deben ser escolarizados, y si algún padre no asegura su escolarización la sociedad lo ve y él mismo lo ve como la violación de un derecho y el incumplimiento de una norma indiscutibles. ¿Pero qué pasa cuando el Estado y la sociedad paya lo ven así pero el individuo y la sociedad gitana, que para estos efectos puede ser simplemente un clan, no?

En el ámbito cotidiano, la llegada de estos niños a las aulas pone de relieve cuántas y en qué grado elementales son las condiciones implícitas de la escolarización. De repente irrumpen unos niños que no están hechos a la idea de permanecer durante horas en un lugar cerrado, ni mucho menos sentados, callados y realizando actividades que les resulta increíblemente monótonas, o cuyas familias no comparten ni sus hogares están en condiciones de cumplir con los criterios de limpieza del entorno payo.

Se produce, en fin, una hecatombe académica. Parte de los nuevos alumnos llegan por vez primera con edades muy superiores a la del comienzo de la escolarización obligatoria, por no hablar ya de que muy pocos han pisado la educación preescolar, con lo cual se plantea el problema difícilmente soluble de si ponerlos con alumnos de su edad a pesar del desnivel de conocimientos o con los alumnos de su nivel a pesar de las diferencias de edad. El desinterés de muchos hacia lo que se les quiere enseñar es manifiesto, y los profesores no están acostumbrados a sufrirlo en ese grado. El absentismo es el pan nuestro de cada día, imposible de encajar en un sistema educativo en el que la planificación de las actividades consiste fundamentalmente en cumplir rigurosamente una agenda, y el abandono definitivo se produce en cuanto los niños y niñas gitanos pueden ayudar a sus padres o éstas muestran los primeros signos de madurez sexual, fácilmente hacia los once o doce años. Aunque la promoción automática los hace avanzar de curso en curso, pocos superan los objetivos del curso o la etapa y apenas unos cuantos, a contar con los dedos de una mano en colegios que los escolarizan por decenas, llegan a la tercera etapa de la Educación General Básica. El profesorado, en fin, se encuentra con una diversidad cuantitativa (de nivel) y cualitativa (cultural) dentro de cada aula para hacer frente a la cual no está preparado.

Del lado de los gitanos, y por muy convencidos que algunos puedan estar de que sus hijos deben salir del agujero en que ellos se encuentran y de que la educación es la vía para hacerlo, la escolarización no deja de ser una forma de separación forzosa que produce miedo y rechazo. Una vez en el centro, es difícil que no vivan un atentado tras otro a su dignidad y su autoestima. No es que los profesores o los alumnos los agredan de manera sistemática, pero siempre hay alguien que lo hace. Aun sin eso, plegarse al aprendizaje de una cultura que los ignora y verse sometidos a unos criterios de evaluación, formal o informal pero constante, en los que reiteradamente quedan por debajo de la inmensa mayoría de sus compañeros, que de paso resultan ser los payos, no puede ser una experiencia agradable. Otra variante, y no la peor en este aspecto, es que vivan la escuela como una forma de reclusión suave consistente en permanecer en las aulas en las mesas del fondo, sin participar en las tareas que realizan sus compañeros, con alguna maestra benevolente que los pone a dibujar y les deja estar a condición de que no alboroten y permitan que ella siga con las actividades «normales» de su clase. La institución los entretiene y ellos se dedican, en sentido estricto, a matar el tiempo.

Este desastre bilateral debería llevarnos a interrogarnos sobre las políticas que se han seguido a la hora de la escolarización del pueblo gitano. Si bien es cierto que la historia de ésta muestra algunas excepciones notables, desde las Escuelas del Ave María inspiradas por el cura conservador Andrés Manjón o la malograda experiencia de la Institución Libre de Enseñanza hasta un puñado centros con experiencias actuales menos conocidas pero no menos interesantes, puede decirse, aunque sea en términos algo abstractos, que la política educativa hacia el pueblo gitano ha pasado hasta hoy por las fases sucesivas de la exclusión, la integración, el igualitarismo formal y la diversificación profesional, cuyas características enseguida explicaré.

Los gitanos primero fueron simplemente excluidos, al principio como parte de una política general de rechazo y hasta de expulsión y luego como resultado agregado de las condiciones de vida de cada familia, grupo familiar, clan o comunidad; dicho de otro modo, los

gitanos se quedaron en gran parte fuera por su modo de vida itinerante, porque ellos eran quienes permanecían en las zonas rurales más deprimidas, porque acudían a las zonas urbanas menos provistas de equipamiento, porque no había voluntad ni medios para asegurar la escolarización universal, porque ellos mismos no tenían grandes deseos de presentarse en las aulas y porque las autoridades payas tampoco tenían una política específica de integración hacia el grupo. En una segunda fase fueron incorporados masivamente a las escuelas-puente —de las cuales, por cierto, se ha hecho un balance un tanto apresurado, simplemente al servicio de la nueva política de integración y sin permitirnos aprender nada de la experiencia—, lo que, cualquiera que fuese su finalidad, representaba una modalidad de escolarización segregada. En la pasada década se decretó la incorporación de todos los alumnos gitanos a las escuelas ordinarias, pero éstas son parte de una institución cuyos planes de estudio, programas, libros de texto, etc. ignoran por completo su cultura, cuya organización y cuyas rutinas de funcionamiento son ciegas ante la especificidad de su modo de vida y cuyo ethos desconoce sus valores; los gitanos, en resumen, se han visto embutidos en una escuela hecha por y para los payos.

En el momento actual, aunque la política oficial frente a los gitanos sigue siendo principalmente una política de igualitarismo formal, de simple incorporación a la escuela «paya», tanto entre una parte de las autoridades educativas como, sobre todo, entre un sector importante del magisterio, se va abriendo paso la idea de que es preciso reconocer y atender de alguna manera a la diferencia, probablemente en general y en todo caso en lo que concierne a la escolarización de los gitanos. No obstante, hay diversas maneras de percibir, interpretar y abordar la diferencia. En los años recientes, incluso de forma simultánea en el momento actual, podemos observar al menos dos y sugerir la posibilidad de una tercera.

Una primera forma es la que podríamos denominar carencial. Se reconoce que los gitanos son distintos, por el motivo que sea, pero se ve y se interpreta la diferencia en términos de déficit. Su problema es que les falta algo, sea inteligencia, motivación, hábitos de trabajo, tradición cultural, apoyo familiar, condiciones adecuadas de vida, expectativas de recompensa al esfuerzo escolar o cualquier otro factor, y nada importa que se deba a causas genéticas, culturales o ambientales, o a cualquier mezcla de ellas. (Lo esencial del argumento, no hace falta decirlo, es que, sea cual sea el problema, está del lado de los gitanos, porque la escuela lo hace bien y es inocente.) Así se abre la perspectiva de una doble intervención: por un lado, a corto plazo, una política de educación compensatoria dirigida a reparar en la escuela y para fines escolares las carencias que son ajenas a ella; por otro, una intervención a plazo más largo en torno a problemas como la vivienda, la salud, el acceso al trabajo o la organización y la participación políticas. La expresión habitual de esta opción es el aula de educación compensatoria, que generalmente es el aula de los gitanos. Este tipo de opción tiene una variante individualizada, que se distingue por el énfasis en determinar las necesidades de los niños caso por caso y suele conducir al mismo resultado, aunque el aula y el profesor aparte se llamen ahora «de apoyo», y la política «de integración».

Una segunda forma es el reconocimiento explícito de que se trata de un grupo con otra cultura, lo cual anuncia un tratamiento específico bajo banderas como el «respeto a la diferencia», la «adaptación de la escuela al alumno, y no al revés», el «multiculturalismo» o el relativismo cultural. Se llama entonces a la adaptación o la diversificación de los contenidos académicos, de los métodos de enseñanza y aprendizaje e incluso de la organización de las rutinas escolares, a la formación especifica del profesorado o a la especialización de un sector del mismo o la formación de un nuevo profesorado étnico. La diferencia esencial entre este enfoque y el anterior es que éste no inferioriza al público escolar gitano, que reconoce una distinción cualitativa donde antes sólo se veía una jerarquía basada en criterios aparentemente sólo cuantitativos y en realidad cualitativamente sesgados,

Pero hay un elemento común a estos dos enfoques basados en la diferencia y al igualitarismo formal que antes tratamos: que, en todos ellos, la voz cantante la lleva el profesional. En cierto modo podemos ver en ellos etapas de un proceso más amplio de pugna del cuerpo docente por su profesionalización: el igualitarismo formal, primero, responde a la diferencia de forma enteramente rutinaria y burocrática, sin otra fórmula que la aplicación del rasero común, que es tanto como decir que opta por un modo de trabajo normalizado y estandarizado, no profesional; la perspectiva compensatoria, después, indivi-

dualiza el diagnóstico y gradúa cuantitativamente el tratamiento, ofreciendo a algunos alumnos más de lo mismo —más tiempo del profesor, más atención en el aula, más horas, más recursos...—, lo cual representa un primer elemento de profesionalización; la perspectiva multiculturalista, finalmente, diversifica tanto el diagnóstico como el tratamiento y reclama ambos para el profesor, que se ocupará de todo en el mismo aula y sin delegar lo que se aparta de la norma en otros profesionales, lo que representa el grado máximo de profesionalización.

Si hasta aquí suena bien la historia, quiero señalar que el elemento fundamental de la misma es otro: el permanente papel de convidado de piedra que se asigna al pueblo gitano. Sin embargo, si se reconoce que se trata de un pueblo con su propia cultura hay que reconocer también, a renglón seguido, que no existe el consenso básico en que se apoya la actuación rutinaria o profesional del docente en el caso de los niños payos. Si es *otro grupo* con *otra cultura,* entonces deberá tener *otra voz.* Puede que haya llegado la hora de pasar de decidir por los gitanos a decidir con ellos.

9 Clase, género y etnia: un balance comparado

Aunque las desigualdades de clase, género y etnia son realidades distintas y requieren tratamientos diferentes, presentan importantes paralelismos que, en combinación con los contrastes asociados, permiten, creo, una mejor comprensión tanto de las desigualdades en sí como de las políticas con que han sido afrontadas. Los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas han seguido procesos hasta cierto punto similares en relación con la escuela. Primero fueron simplemente excluidos de unas escuelas que eran de la pequeña y media burguesía, para varones y no mujeres y para la etnia dominante; después fueron objeto de una escolarización separada, segregada; finalmente fueron incorporados a una institución escolar que, para entonces, y no importa debido a qué dinámica de fuerzas, era la escuela del otro, la escuela del grupo opuesto en cada una de las relaciones de desigualdad consideradas: las clases medias y altas, los hombres, la etnia mayoritaria. Ahora estamos en el proceso de resolver si esto ha de seguir siendo así o, por el contrario, la escuela ha de ser la casa común de los niños y jóvenes de cualquier clase, género y etnia.

9.1. Trayectorias específicas, pero equiparables

Es impensable dar cuenta detallada aquí de esto, pero permítanseme algunas pistas. Las escuelas nacieron como un fenómeno urbano, limitado a la burguesía —en sentido primigenio— acomodada y a un sector de la pequeña burguesía vinculado o candidato a vincularse a funciones eclesiásticas, burocráticas o militares. Los demás, los campesinos y, en buena medida, los artesanos, por no hablar ya del resto —los que no tenían ni tierras ni oficio, el protoproletariado de las ciudades—, estaban excluidos de derecho o de hecho. Las mujeres, por

su parte, fueron excluidas de hecho —se criaban con sus madres— o incorporadas a «escuelas» en las que ni siquiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres. Las minorías étnicas, en fin, han acumulado episodios de exclusión expresa hasta muy recientemente: entre nosotros, por ejemplo, los gitanos fueron excluidos primero de derecho —lo mismo que de los gremios y otras instituciones— y luego, en gran medida, de hecho, pues siempre se encontraban en las bolsas de no escolarización en las zonas rurales pobres, las periferias urbanas más marginales, etc.

TABLA 1
Clase, género y etnia

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Relación necesaria	Explotación	Discriminación	Discriminación/ segregación
Relación eventual	Discriminación	Explotación	Explotación
Presunta base	Capacidad	Sexo	Raza
Grupos en desventaja	Trabajadores	Mujeres	Minorías

Hay dos buenos indicadores de esto, normalmente ignorados por esa historia de la educación que se confunde con la historia de las doctrinas pedagógicas. El primero está en las propias doctrinas: contra lo que a veces se afirma y casi siempre se deja entender explícitamente, la Ilustración, oleada del pensamiento a la que podemos situar justamente en los orígenes de la pedagogía de la época contemporánea, no fue un movimiento inequívocamente favorable a la educación de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas o los pueblos de las colonias. Si acaso, fue más bien todo lo contrario. La mayoría de los *philosophes,* entre ellos algunos tan destacados como Voltaire, Mirabau o Destutt de Tracy, fueron abiertamente hostiles a la educación popular, y otros la ignoraron o hablaron de la educación de la nobleza y la alta burguesía como si fuera la educación en general, indicando así que, para ellos, el mundo civilizado terminaba donde esas clases sociales, como era el caso de Rousseau (algo perfectamente claro en el modelo nobiliario de la Educación del *Émile* o en las disquisiciones sobre si la baja nobleza debía o no educarse junto a la alta en las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*); y, por supuesto, la otra corriente del pensamiento ilustrado, los economistas (y, con ellos, los filósofos ingleses), nunca tuvieron la menor duda de que las clases populares no debían ser sino disciplinadas y capacitadas para el trabajo. En cuanto a las mujeres, sólo Condorcet, entre todos los ilustrados de primera fila, abogó firmemente por su educación en términos equiparables a los del varón. Por último, las doctrinas sobre la educación de la razón humana no eran aplicables de ninguna forma a los pueblos «salvajes», cosa que en la época iba de suyo y no hacía falta siquiera mencionar, pero que se encargó de recordar, precisamente, un ilustre ministro francés del ramo con una larga experiencia en la administración colonial, Jules Ferry, al afirmar que la Declaración de los Derechos del Hombre no había sido escrita para ellos.

La segunda pista la da la historia del magisterio, concretamente el reclutamiento o la formación de maestros especiales para esos grupos: trabajadores, mujeres, minorías. En el siglo XIX, los inspectores de industria británicos llamaban la atención sobre el hecho de que los maestros de las escuelas dominicales, las únicas a las que por ley debían acudir los niños trabajadores, a menudo tenían dificultades para escribir su nombre o no sabían hacerlo en absoluto, pues se trataba en realidad de obreros retirados del trabajo manual por su avanzada edad, o por incapacidad física, a los que la empresa destinaba a esos menesteres, que tenían que aceptar a falta de alternativas. En España, existió durante un período lo que una investigación reciente denominaba, lacónicamente, «la maestra analfabeta», unas maestras que no sabían leer ni escribir, porque su objetivo era educar a las niñas, y éstas podrían bastarse con la piedad, las buenas costumbres, la sumisión y la iniciación en las labores del hogar. También en el sur de los Estados Unidos hubo durante largo tiempo centros especiales dedicados a la formación de unos maestros especiales que darían clase a los niños negros en escuelas especiales, y creo que podrían encontrarse multitud de ejemplos en relación con otras minorías en otros lugares.

En una segunda etapa, estos grupos fueron escolarizados de forma segregada. Los trabajadores y las clases populares lo fueron en las

TABLA 2
El proceso de incorporación

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Fase de exclusión	No escolarización, internamiento, aprendizaje	No escolarización, educación doméstica	No escolarización, evangelización
Fase de segregación	Escuela popular	Escuelas separadas	Escuelas-puente
Fase de integración	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Incorporación a escuela	De clase media	Masculina	Nacional, paya, etc.
En realidad	Asimilación	Escuela mixta	Aculturación

«escuelas alemanas» (así llamadas en Italia), las *petites écoles*, las escuelas populares, las *Volkschülen*, etc., que inicialmente no fueron el nivel primario de un sistema unificado, sino el único nivel y tipo de educación al que accedían, mientras que sus coetáneos de las clases privilegiadas acudían a los institutos, liceos, *Gymnasia*, *public schools*, etc., que contaban con sus propias clases preparatorias para los de menor edad. Este dualismo está fuertemente presente todavía en el lenguaje escolar, no sólo en la conservación de algunos de los términos mencionados, sino también en otros pares de conceptos que han perdido en parte su sentido, pero que nos recuerdan que la diferencia de grado actual entre primaria y secundaria fue, antaño, una diferencia de clase: maestro/profesor, escuela/colegio, alumno/estudiante, instrucción/enseñanza... A esta divisoria se superpuso después, en muchos casos, la que separa a la escuela privada de la escuela pública, la primera normalmente reservada a los grupos sociales más favorecidos.

Las mujeres fueron escolarizadas durante mucho tiempo en centros separados, una situación que en numerosos países se prolongó hasta hace relativamente poco. Si había recursos materiales y económicos y una densidad de población suficiente, se creaban centros diferentes para cada sexo ya desde la escuela primaria. Si no, se separaba a niños y niñas en clases distintas dentro de la misma escuela, o cuando menos se ponía a los niños a cargo del maestro y a las niñas, aparte, a cargo de una maestra, o de la esposa del maestro, que no necesariamente lo era también. Esto iba acompañado de programas de estudio al menos parcialmente distintos ya en la escuela primaria, y más aún en la secundaria.

Y las minorías étnicas, lo mismo; inicialmente de derecho, como las escuelas para negros del sur de los Estados Unidos, y luego de hecho, como en las escuelas de los barrios negros del norte (no por nada la campaña de los derechos civiles tuvo su prueba de fuerza en la política de *busing*, de transporte en autobús de los niños negros a escuelas de los barrios blancos). En España, los gitanos fueron durante los setenta y los primeros ochenta concentrados en las llamadas *escuelas-puente;* incluso hoy, la incorporación forzosa a la escuela sin una paralela incorporación plena a la economía dominante está produciendo un nuevo fenómeno, lo que empiezan a llamarse «colegios públicos con gitanos», o sea, colegios públicos en los que se concentran en gran proporción los gitanos y minorías étnicas de origen inmigrante, porque están ubicados en zonas pobres y/o de asentamiento, y de los que se van entonces los payos o simplemente los nacionales —como en la *white flight* patrocinada por los blancos norteamericanos cuando a sus escuelas llegaron los negros—, con lo que se riza el rizo y terminan por constituirse enclaves o *ghettos* escolares étnicos.

En una tercera etapa, todos estos grupos fueron o están siendo incorporados a lo que consideramos escuelas ordinarias. De ello se han ocupado tres reformas a las que se ha bautizado con nombres distintos: comprehensividad, coeducación, integración. Pero estas escuelas «ordinarias» son también las escuelas de la pequeña y media burguesía, de los varones, de la etnia dominante. Podemos decir, entonces, que los trabajadores fueron incorporados a la escuela burguesa, las mujeres a la de los hombres y los gitanos a la de los payos.

No hicieron falta para ello conspiración ni plan perverso algunos. No es que nadie se propusiera hacer una escuela hostil a los nuevos grupos, sino simplemente que se había configurado previamente a la medida de los otros. Después de todo, los otros, o sea, la clase media y alta, el género masculino y la mayoría étnica, no sólo estaban allí desde tiempo atrás, sino que a los mismos grupos pertenecía ya el profesorado, y tanto más las autoridades con capacidad de decisión tanto en cada centro como en la administración educativa general.

Pero, sobre todo, su cultura, sus actitudes, sus valores, sus formas típicas de comportamiento, sus visiones del mundo, de sí y de los demás eran, como todavía son en gran medida, las dominantes en la sociedad global y, muy particularmente, entre sus elites. Más aún: la escuela se había fundado y extendido, puede decirse, para propagarlas: para difundir y legitimar la «cultura culta», o sea, el modo de vida de la clase media; para socializar con vistas a las instituciones económicas y políticas extradomésticas, o sea, la mitad del mundo por entonces netamente masculina; en fin, para construir una identidad nacional, vale decir diferenciada del exterior y sin diferencias internas, y para fomentar el progreso y el avance de la civilización, esto es, para ahondar las distancias con las culturas preindustriales.

9.2. Reformas similares con resultados dispares

Sin embargo, los procesos y los resultados de estas reformas han sido muy distintos, y no siempre en el sentido esperado, al menos inicialmente. La reforma comprehensiva sin duda es la que más atención ha requerido, la que ha estado más en el centro de los debates educativos, la que antes se emprendió y la que ha tenido tras de sí agentes colectivos más activos y con mayor claridad de propósitos. Piénsese, simplemente, en cómo se llegó durante mucho tiempo a identificar la desigualdad con la desigualdad de clase, o en el papel predominante de la izquierda y de su discurso, y su vinculación preferente a la clase trabajadora. La reforma coeducativa ha sido normalmente posterior, aunque no siempre, y en todo caso mucho más discreta y silenciosa; no ha contado con grandes valedores organizados equiparables a los partidos de izquierda (en cuyo discurso y cuyos programas ocupaba y todavía ocupa un papel menos importante) o los sindicatos. La reforma integradora de las minorías étnicas es mucho más reciente, aunque en algunos casos bastante sonora, y los colectivos afectados mantienen actitudes muy diversas, desde la reivindicación y el activismo de los negros norteamericanos hasta el rechazo o la pasividad entre los gitanos españoles.

Los resultados aún difieren más. Los más brillantes son, sin duda, los de la incorporación de las mujeres. Hoy presentan tasas de reten-

TABLA 3
Procesos, resultados y agentes de las reformas

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Reforma	Comprehensividad	Coeducación	Integración
Proceso	Largo, antiguo (desde los 50-60)	Más reciente (desde los 70)	Muy reciente (Europa) (en los 80)
Lugar	Central, prioritario	En segundo plano	Marginal, seccional
Nivel de organización del grupo	Muy alto, sobre todo en Europa	Comparativamente muy bajo	Alto en países de asentamiento, bajo en resto
Resultado (alcance)	Mediocre	Brillante	Pésimo
Resultado (homogeneidad)	Media (desigual)	Alta (uniforme)	Baja (casuístico)

ción, acceso y promoción superiores a las de los hombres en todos los niveles educativos, aunque no accedan todavía a las mismas ramas y especialidades. A pesar de que un tratamiento más detallado exigiría una mayor diferenciación según el tipo de capacidades, ramas de la educación, etc., en general hay que señalar que las mujeres obtienen mejores resultados, tanto en términos formales (calificaciones, credenciales) como reales (pruebas «objetivas», o sea, tests y otras pruebas al margen de la evaluación regular), que los hombres. De manera general, puede decirse que las mujeres están logrando una educación similar a la de los hombres de su clase y etnia (hay algunos bastiones masculinos y, ciertamente, otra cosa es el acceso al mercado de trabajo), lo que equivale a afirmar que los resultados de las reformas han sido positivos en general, para todas las mujeres, con independencia de su clase y su etnia.

Los efectos de la reforma comprehensiva han sido, en cambio, medianos o mediocres por doquier, a pesar de su más larga duración y del mayor énfasis puesto en ella. Aunque sin duda ha mejorado mucho la educación de los que menos reciben, y aunque puede afirmarse que han aumentado las oportunidades de movilidad educativa, el origen de clase sigue pesando fuertemente sobre las oportunidades escolares (y también, después, sobre los efectos de estos resultados en el mercado de trabajo). Aquí hay que añadir, no obstante, que los

efectos de las reformas no son para los trabajadores, como para las mujeres, *urbi et orbe*, sino bastante variados: no a todas las clases les ha ido igual, ni proporcionalmente igual, y probablemente han mejorado más el rendimiento y las oportunidades de la pequeña burguesía urbana o los trabajadores de los servicios que los del campesinado o la clase obrera industrial.

En cuanto a las minorías étnicas, hay que comenzar por decir que los resultados son mucho más dispares, pero también con mayor tendencia al desastre. Más dispares, porque la dimensión de la etnicidad es, por definición, más amplia, pues son los resultados de los muy diversos grupos étnicos minoritarios. Existen minorías con resultados brillantes, como sucede hoy en los Estados Unidos con muchos de los grupos de origen asiático o sucedió ayer por doquier con los judíos, lo cual parece estar vinculado a su papel de minorías comerciantes, con una buena situación económica (judíos, indios en los puertos francos, chinos en otros países asiáticos), o a su procedencia de sociedades, aunque muy distintas de las nuestras, ya de por sí altamente estructuradas y muy alejadas de la sociedad *folk* y de la economía de subsistencia (en general, la inmigración asiática, particularmente japonesa, china e indochina, a países occidentales). Pero junto a éstas están las otras minorías con resultados desastrosos, como los negros y los hispanos en la Norteamérica de origen dominante anglosajona (*pace* México), o como los grupos gitanos tradicionalistas en nuestro país. Y, como las minorías de peores resultados suelen ser incomparablemente más numerosas que las otras, la diversidad tiende en conjunto, como se ha indicado, al desastre.

Un posible motivo de esto es simplemente económico. Las familias de distintas clases sociales tienen diferentes niveles de riqueza y de ingresos, y las de distintos grupos étnicos también, posiblemente en mayor grado, mientras que cualquier familia tiene los mismos recursos, en principio, para sus hijos que para sus hijas. El argumento es sólido, pero no debe exagerarse su importancia. Primero, porque la generalidad de la población accede ya sin demasiados problemas a una misma dosis básica inicial, pero muy considerable, del mismo tipo de escolaridad (equipamiento, medios, programas, profesores) cualesquiera que sean su clase, su género y su etnia, pero en condiciones similares, o muy parecidas, siguen produciéndose enormes diferencias de resultados.

TABLA 4
Las desigualdades económicas

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Resultado	Mediocre	Brillante	Pésimo
Capacidad económica	Recursos desiguales entre unidades familiares	Recursos iguales en cada unidad familiar	Recursos desiguales, con posible carencia total (parias, círculo pobreza)
Disposición para usarlos en la educación	Distinta valoración de la educación	Prioridades en proceso de equiparación	Distinta valoración, con posibilidad de indiferencia o rechazo

Segundo, porque afirmar que las familias tienen los mismos recursos potenciales para sus hijos que para sus hijas es una cosa, pero suponer que se los van a dedicar de forma igualitaria es otra, ya que significa aceptar como supuesto lo que precisamente era el problema, pues las familias no han necesitado evolucionar menos que las escuelas, e incluso puede afirmarse que lo han hecho y todavía lo hacen más lentamente. De hecho, el argumento puede trasladarse parcialmente al ámbito de las clases y las etnias, pues, lo mismo o más que distintas dotaciones económicas, es posible que éstas, tanto unas como otras, presenten disposiciones muy distintas ante la educación, o más exactamente ante la opción de invertir en ella una parte mayor o menor de sus recursos, en dinero como en tiempo. Es un lugar común que la clase media da más importancia a la educación que la clase obrera, y sin duda necesitaríamos distinciones mucho más finas que nos permitieran separar a los empleados administrativos de los trabajadores manuales, a los cuadros directivos y profesionales de los empresarios, etc. De modo similar, los grupos étnicos pueden otorgar y otorgan un valor muy distinto a la educación, según su peculiar cultura y su visión de su propio lugar en la sociedad entorno. Dos ejemplos extremos para mostrar esta gran variabilidad: por una parte, el muy elevado que le conceden los judíos, tal vez por su tradición religiosa especialmente apegada a la interpretación de las escrituras, por su cosmopolitismo como minoría dispersa entre naciones pero con lazos de solidaridad supranacionales y por el hecho de que la educa-

ción es, después del oro, el activo más fácil de transportar en caso de huida, una experiencia desoladoramente frecuente; por otra, el escaso valor que le conceden los gitanos, con su cultura claramente ágrafa y su modo de vida adaptado a los intersticios de las sociedades entorno, pero basado a la vez en el mantenimiento de las distancias. La incomparable contribución de los judíos a la cultura occidental sólo puede comprenderse a partir de una fuerte identificación con la institución escolar, propia o ajena; el rechazo de los gitanos a la escuela, en fin, resulta perfectamente coherente en la perspectiva de proteger y mantener su peculiar modo de vida, en particular su economía y su solidaridad grupal.

9.3. Culturas, subculturas y papeles

Me parece tanto o más relevante aunque menos frecuentemente señalada, sin embargo, otra diferencia. Los grupos étnicos se distinguen típicamente unos de otros por su cultura, cualquier cosa que sea ésta; las clases sociales forman parte de una sola sociedad y una sola cultura, aunque pueden —pero no necesariamente, o no todas, según qué concepto de clase utilicemos— alimentar variantes más o menos distintas de la misma, lo que suele llamarse subculturas; hombres y mujeres, sin embargo, pertenecen a una misma cultura y subcultura y se diferencian simplemente por los distintos papeles o roles sociales que éstas les asignan.

Al decir que los grupos étnicos son culturas, o se distinguen unos de otros por su cultura, no pretendo en modo alguno entrar en el debate sobre el concepto de cultura, ni mucho menos en la ya prolongada discusión sobre si la cultura es algo esencial, o primordial, en función de lo cual se establecen los límites entre el endogrupo y el exogrupo, o si, por el contrario, es el empeño mismo en el mantenimiento de los límites el que exige una y otra vez la reformulación de los elementos culturales que definen al grupo. Al contrario, quiero señalar que, si lo cierto es lo primero, resulta suficiente para mi argumento, pero, si lo cierto es lo segundo (añadiré, para los curiosos, que ésta es mi opinión sobre lo que realmente sucede en un mundo en el que ya nadie está aislado), tanto mejor para ello, pues *a fortiori* habrán de aparecer y de

TABLA 5
Las diferencias culturales

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Resultado	Mediocre	Brillante	Pésimo
Cultura de los distintos grupos	SUBCULTURAS (variantes de una cultura global)	PAPELES (en una cultura y subcultura únicas)	CULTURAS (distintas, tal vez incluso contrapuestas)
Composición social docentes	Alejamiento del trabajo manual	Feminización	Homogenenidad étnica, segmentación, *passing*
Mentalidad profesional docentes	Culta, escolar, pequeño burguesa	General ¿Feminizada?	Universalista, asimilacionista

mantenerse estos límites en y ante una institución cuya vocación original es barrerlos de la faz de la Tierra.

Las clases sociales en cuanto tales (es decir, si no se superponen a los grupos étnicos, como a veces sucede) forman parte, altas o bajas, dominantes o dominadas, cultivadas o incultas, explotadoras o explotadas, de una misma y única cultura nacional. Una nación es precisamente eso, en buena medida: la incorporación y asimilación del pueblo a la cultura de la elite, de las clases bajas a la de las clases altas. Pero ese proceso de fondo requiere mucho más tiempo que el de la simple constitución de la nación como unidad de Estado (poder político) y territorio, por lo que la fisura entre las clases dentro de cualquier Estado nacional, incluso del más homogéneo étnica y culturalmente, fisura todavía vigente por doquier en todos los sentidos, no es simplemente una fisura económica, entre explotadores y explotados, entre poseedores y desposeídos, entre ricos y pobres, etc., sino también una fisura cultural que separa a grupos sociales con modos de vida y concepciones del mundo nítidamente distintos, al menos en los extremos y por más que pueda siempre señalarse una zona intermedia de confusión y ambigüedad. Éste es el sentido de hablar de subculturas, todas ellas, entendidas como variantes fuertes de una misma cultura.

De orden muy diferente es el caso de los papeles (o *roles*) de género. Es claro que pueden ser papeles abiertamente distintos, sin

duda dispares e incluso en gran medida contrapuestos, pero se trata siempre de papeles asignados y aprendidos en una misma y única cultura (y subcultura), y para ser desempeñados en su interior. (No quiero decir con ello, sin embargo, que las diferencias de papeles de género sean iguales ni equiparables en todas las culturas: es manifiestamente mayor la desigualdad entre hombres y mujeres, por ejemplo, en los países árabes-islámicos que en los de raíz europea-cristiana, así como, dentro de éstos, en los países latinos que en los escandinavos.) Los papeles de género pueden ser tremendamente desiguales en sí, pero creo que esto no es ya muy relevante, hoy día, de cara a la educación; o no en el sentido que habitualmente se piensa —salvo, claro está, que incluyan definiciones expresas del acceso a la educación o tengan consecuencias indirectas sobre él, como cuando los gitanos o los musulmanes exigen que se separe a los jóvenes de distinto sexo a partir de cierta edad, incluso en las aulas, y retiran a sus hijas de las escuelas mixtas—. En todo caso, la lengua y su uso cotidiano, el consumo de bienes y servicios culturales, la valoración general de la educación, el nivel escolar de los padres, etc., elementos todos ellos de gran efecto sobre el rendimiento escolar de la prole, son únicos en y para cada familia y, por tanto, los mismos para sus descendientes de ambos sexos.

Nada de esto tendría importancia si la escuela transmitiera y valorara una cultura neutra, o múltiple, o ajena a todos. Pero, como se ha dicho, cada grupo incorporado tardíamente lo ha sido a una escuela hecha a la medida del que estaba al otro lado de la divisoria, de manera que éste juega siempre con ventaja y aquél en desventaja. La cultura escolar no es, como se ha criticado hasta la saciedad, «la» cultura en singular, la única cultura posible o la mejor sin duda de todas las imaginables, sino una de ellas. Incluso más: es una cultura (étnica), una subcultura (de clase) y tal vez prime un tipo de papeles (de género). No quiero con esto, ni mucho menos, predicar un relativismo cultural en el que, como en la noche, todos los gatos se vean pardos. Creo firmemente que la cultura occidental es mucho mejor que sus grandes concurrentes, especialmente por sus valores de respeto a la vida, libertad e igualdad, sin duda insuficientemente realizados pero inequívocamente presentes en ella; creo también que la cultura de la clase media ha dado lugar a creaciones del intelecto y la sensibilidad

humanos situadas bastante por delante de lo que quiera que pueda extraerse de la llamada cultura popular; y creo, en fin, que los papeles masculinos contienen un elemento de libertad frente a la naturaleza, la reproducción y la familia que se echa de menos en los papeles femeninos tradicionales. Pero creo también, con no menor convicción, que cada uno de estos logros se ha obtenido al precio de considerables pérdidas, así como que las pérdidas resultan precisamente mayores donde los logros son menores. De este modo, en primer lugar, la opción por la cultura occidental no debería llevarnos a menospreciar los valores de las demás culturas, no ya para quienes forman parte de ellas (como sostiene el nuevo relativismo cultural de la nueva derecha: todo el mundo es magnífico siempre que se quede en su casa), sino para nosotros mismos, ni a olvidar que los mejores logros culturales han surgido siempre del mestizaje, en la frontera; en segundo lugar, el reconocimiento de los mejores logros de la cultura de las elites no debe hacernos pasar por alto la unilateralidad del modo de vida, los valores y las visiones del mundo sobre los que ha florecido, por ejemplo, el menosprecio del trabajo manual; en tercer lugar, el comprensible deseo y el indiscutible derecho de las mujeres a acceder a la misma condición y posición que los hombres no debería impedirnos entender que estos mismos las lograron renunciando a poco menos que la mitad de sí mismos, por ejemplo, al pleno ejercicio y disfrute de la paternidad.

Lo que sucede, en consecuencia, es que el grado de distancia o de oposición frente a la cultura escolar «(pequeño) burguesa», masculina y etnomayoritaria es muy distinto según proceda de lo que hemos denominado diferencias culturales, subculturales o de papeles, es decir, según pensemos en las minorías, los trabajadores o las mujeres. Cualquiera que sea el valor relativo de cada cultura, cada subcultura o cada modelo de papel frente a su(s) posible(s) alternativa(s), el hecho más general y elemental es que son distintos, lo cual implica distancia, y posiblemente opuestos, lo cual supone conflicto. Por consiguiente, según cuáles sean su cultura, su subcultura y su papel asignado de origen, los alumnos se encontrarán en distinta posición ante y en relación con la institución escolar.

Del otro lado de la relación pedagógica, la composición social y la mentalidad típicas de los principales agentes de la institución esco-

lar, el profesorado, probablemente hayan abundado en el mismo sentido. El magisterio fue, en principio, de origen social medio-bajo en términos de clase, masculino y de la etnia mayoritaria. Su procedencia de clase podría implicar cierta proximidad intergeneracional al mundo del trabajo manual, pero su trayectoria fue desde el comienzo la de un progresivo apartamiento del mismo. El profesor de origen humilde es, quizá, la mejor ejemplificación de lo que Gramsci llamaba «la traición [de clase] del becario»: un tránsfuga social —lo que casi todo el mundo quiere ser, por otra parte, de manera que no se tome esto como una descalificación colectiva, y menos aún como un estigma individual—. La misma opción por la docencia es, en todo caso, una variante entre otras de la opción más general por el trabajo intelectual frente al trabajo manual, lo que ya de por sí, especialmente en los orígenes de la escolarización universal —cuando el trabajo asalariado, e incluso simplemente el trabajo, era de forma aplastante trabajo manual en la acepción más estricta del adjetivo—, representa un alejamiento de la clase de origen. Un alejamiento, digámoslo también, presumiblemente mitigado en algún grado por el componente vocacional, solidario, incluso misionero, siempre perceptible —aunque no insensible al paso del tiempo— en la opción por la profesión docente.

Posteriormente, la feminización de la docencia supuso no sólo el cambio de su composición de género —que es otro nombre para lo mismo—, sino también un cambio en su composición de clase. El maestro varón de origen de clase humilde fue progresivamente sustituido por la maestra mujer de origen de clase medio o medio-alto (a la que su familia había hecho estudiar Magisterio, o alguna licenciatura conducente a la enseñanza, mientras al varoncito le hacían estudiar algo con mejores perspectivas económicas); maestra que, sin embargo, o precisamente por ello, contraería matrimonio con un varón de estatus ocupacional y de clase social posiblemente superiores a los de su propia ocupación de destino y equiparables a su clase de origen. En otras palabras, tanto en origen como en destino, la clase social de la maestra está más alejada de la clase obrera o de las clases trabajadoras que la del maestro varón. Pero, en términos de género, esto sin duda ha significado una mayor proximidad y comprensión entre los —ahora, en gran proporción, las— docentes y las discentes, así como

una oportunidad súbita, para las niñas, de ver a mujeres en papeles extradomésticos.

En lo que concierne a la composición étnica, pueden darse muchas variantes, pero las más probables entre los grupos étnicos autóctonos son dos: una, la consistente en que, al tener el grupo minoritario sus propias escuelas, tenga también su propio magisterio, pero que al integrarse en un único sistema escolar éste resulte más o menos preterido (v.g. los negros en los Estados Unidos); otra, que el grupo no logre tener ninguna presencia significativa en el magisterio (v.g., las poblaciones nativas en los países de colonización anglosajona y los gitanos en España). En el primer caso, además, es muy plausible que los miembros de la minoría incorporados al magisterio registren cierta tendencia a adherirse a los valores del grupo dominante, incluso a renegar abiertamente del propio de origen: la «traición» de clase del becario tiene su correlato étnico en el conformismo del *tío Tom*. Los inmigrantes, por la propia naturaleza de su relación con la sociedad de acogida, difícilmente encontrarán a semejantes étnicos en la institución escolar, pues para hacerlo habrían de esperar, por lo menos a la tercera generación (la segunda generación son los hijos de los inmigrantes originales que se escolarizan por vez primera en el país anfitrión, y, en la medida en que algunos de éstos lleguen a desempeñar la docencia, sus hijos podrán ver de lejos o de cerca a maestros y profesores de la propia minoría), y posiblemente a la cuarta o más (pues el acceso a la profesión docente implica cierto grado de éxito escolar —aunque no necesariamente social— que, como venimos argumentando, no menudea entre las minorías). Los inmigrantes, pues, han de esperar a que una parte de ellos, al menos, se convierta en autóctona para poder verse a sí mismos sobre la tarima.

En suma, la composición social del magisterio habría variado en detrimento de los alumnos de clase baja y en favor de las mujeres, pero manteniéndose siempre muy desfavorable para las minorías étnicas.

En términos culturales, de mentalidades, el balance puede ser parecido. Un docente es, por definición, alguien que ha sobrevivido a la escuela y que ha decidido quedarse en ella, lo que quiere decir que se siente, o se ha sentido en algún momento, relativamente a gusto entre sus paredes. Es poco probable, pues, que comprenda fácilmente a quienes rechazan la cultura, las pautas de comportamiento, los valo-

res y las promesas de la escuela en nombre de los propios de la fábrica, del trabajo manual, etc. Por otra parte, el docente es educado en una cultura en parte real y en parte pretendidamente universalista, pero en todo caso con esa vocación, lo cual puede convertirse —y, a menudo, se convierte— en un serio obstáculo para su aceptación de otras culturas. Sin embargo, los valores de orden, convivencia, trabajo en equipo, comunicación verbal, etc., característicos de la escuela y necesarios para su funcionamiento regular, quizá por el mero hecho de ser una institución que ocupa tantas horas de la vida de la infancia, podrían resultar más favorables a las pautas de comportamiento típicas del género femenino que a las del constructo masculino. Además, la feminización de la docencia podría suponer, al menos potencialmente, un conflicto entre segmentos de papel para los niños (subordinados como niños, etc., pero dominantes como varones frente a la maestra en posición inversa) y no para las niñas.

9.4. Grados de identificación y estrategias

Por último, pero quizá lo más importante, debemos dejar de considerar a los grupos afectados en términos puramente pasivos, como objeto de los agentes de la institución, como representación involuntaria de una cultura, una subcultura o un estatus que los sitúan más lejos o más cerca de la cultura escolar, para pasar a contemplarlos como protagonistas de estrategias individuales y grupales. Creo que podemos hacerlo a partir de sus presumibles (y, según diversos estudios al respecto, observables y fundamentados) grados de identificación expresiva e instrumental con el medio y la cultura escolares. Simplificando bastante, diré que llamo identificación expresiva a la identificación con la escuela como un fin, por sí misma, como un contexto en el que el alumno se encuentra a gusto o a disgusto sin necesidad de otras consideraciones; alternativamente, identificación instrumental sería la confianza en ella como un medio, como instrumento para lograr alguna otra cosa considerada como un fin, probablemente para conservar o conseguir un buen empleo, un buen matrimonio, una posición social, etcétera. Siempre con cautela, podría decirse que la mayor o menor identificación instrumental deriva de consideraciones racionales (acer-

TABLA 6

Estrategias de los actores

Desigualdad	*Clase*	*Género*	*Etnia*
Los grupos son	SUBCULTURAS	PAPELES	CULTURAS
Identificación expresiva	Baja para la clase obrera, alta para la clase media	Alta en todo caso, en comparación con familia o trabajo	Variable según distancia cultural, relaciones grupales, grado de cierre...
Identificación instrumental	Baja o alta según creencia en movilidad, con cierta independencia de la clase	Alta en todo caso, como mejor mecanismo de acceso al mercado de trabajo y al matrimonio	Alta en algunos inmigrantes, baja en grupos fuertemente marginados
Racionalidad instrumental individual	Movilidad: promesa cierta para el individuo, falsa para el colectivo	Promesa cierta por la expansión del trabajo terciario y cuaternario	Depende del tipo de incorporación del grupo: ej. judíos vs. gitanos

tadas o desacertadas), mientras que la mayor o menor identificación expresiva lo hace de motivaciones afectivas y estéticas.

Creo que el nivel más bajo en ambos tipos de identificación es el que puede darse en algunos grupos étnicos, aunque no necesariamente en todos. En general, la identificación expresiva será baja para cualquier grupo étnico, salvo que se trate de individuos especialmente decididos a olvidar sus raíces (lo que puede llegar a ser el caso de algunos grupos de inmigrantes) y, aun entonces, con el límite de que no se cambia de lengua, cultura, etc., como de chaqueta. En todo caso, será lógicamente inferior para las minorías que para el grupo étnico dominante (y, *a fortiori*, para una mayoría dominada que para una minoría dominadora: piénsese en la lucha de la mayoría negra en Sudáfrica contra la enseñanza en *afrikaner*). Su identificación instrumental, en cambio, puede variar desde cotas muy elevadas, si aceptan el modo de vida dominante y especialmente si arden en deseos de incorporarse a él (como lo muestra el éxito de la *americanización* de los inmigrantes a través de la escuela en los Estados Unidos de América), hasta cotas mínimas si quieren mantenerse apartados de él (en

general, los grupos desaventajados en esa relación que algunos antropólogos llaman eufemísticamente «pluralismo estructural», o sea, económicamente segregados en el empleo y en el mercado y resignados a la segregación). Esto podría explicar, por ejemplo, que la integración y los resultados escolares de numerosos grupos gitanos españoles estén por detrás de, por ejemplo, los de los inmigrantes magrebíes más recientes.

Para las clases sociales, la cosa puede ser más complicada, a pesar de su aparente sencillez. Me limitaré a señalar que los alumnos de clase obrera pueden presentar un bajo nivel de identificación, tanto expresiva como instrumental, con la escuela, a diferencia de sus colegas de clase media. La baja identificación expresiva es fácil de comprender: su uso del lenguaje, sus valores, sus formas de comportamiento, sus gustos culturales, etc., estarán más alejados de los de la escuela, que son precisamente los de la otra clase. En cierto modo, para ellos, identificarse con la cultura escolar es abandonar la propia, algo que los demás niños suelen hacer sentir en forma de rechazo hacia el «pringado», el «gafotas», el «membrillo», el «cabezón», etc. Más importante todavía es señalar que, en contra de lo que supone el mundo de la enseñanza, y en particular el de la mayoría del profesorado y de los «expertos» en materia educacional, puede haber una elevada dosis de racionalidad también en la baja identificación instrumental. Por un lado, la promesa de movilidad social que la escuela les presenta es, por su propia esencia, cierta en términos individuales pero falsa en términos colectivos. Tal como vaticinó el evangelio, son muchos los llamados, pero serán pocos los elegidos. Si el individuo calcula el valor del juego, ponderando lo que se le ofrece por las oportunidades realistas de conseguirlo, puede ser muy racional no participar (si bien con ello aumenta las oportunidades de otros y, por tanto, también contribuye indirectamente a hacer más racional la decisión de esos otros de participar).

Finalmente, en el caso de las mujeres todo invita a un alto grado de identificación y, por tanto, de compromiso con la escuela. Por una parte, si consideramos los tres grandes escenarios posibles que se despliegan ante una joven en el período de su vida en que debe tomar las decisiones fundamentales sobre su trayectoria escolar: la escuela misma, el hogar y el empleo, salta a la vista que la primera es, con mucho, y cualesquiera que sean las críticas que se le puedan hacer en sentido contrario, la más igualitaria y la que mejores resultados producirá para su autoestima; hogar significa trabajo doméstico y subordinación, y empleo quiere decir salario bajo, cualificación escasa y discriminación, tanto más cuanto antes se incorpore a ellos; la escuela, en contraste, es el único lugar donde, al menos por un tiempo, podrá medirse con los hombres y lo será por los mismos baremos —o casi— que los hombres, hasta el punto de permitirle mostrar y demostrar que es igual a ellos e incluso mejor que ellos. Por otra parte, una mínima visión y previsión del mercado de trabajo le dirá que sus empleos posibles están normalmente en los sectores terciario y cuaternario, que suelen requerir una educación formal superior, y que para conseguir el mismo empleo que un hombre necesitará más y mejores capacidades y/o credenciales que él, por lo que la decisión más adecuada por su parte es armarse, mientras pueda, de conocimientos y diplomas. En el peor de los casos —en el que yo no puedo evitar considerar el peor, si bien no todo el mundo compartirá esta opinión—, en fin, permanecer en la institución escolar es permanecer en la mejor de las lonjas matrimoniales. El éxito femenino en la educación y el éxito de la reforma coeducativa, pues, no deben considerarse como productos de una sorprendente y afortunada casualidad ni, según pretenden algunos, como el efecto perverso de la combinación entre el autoritarismo escolar y la sumisión femenina (que, ¡ojo al argumento!, muy extendido entre cierta izquierda machista tan radical en lo uno como en lo otro, explicaría el éxito de las alumnas, mujeres, como una lastimera dádiva a cambio de su indigna sumisión y el fracaso comparativo de los alumnos, varones, como un abyecto castigo a su saludable rebeldía), sino como resultados acumulativos de estrategias individuales muy activas en un contexto relativamente favorable.

10 Las contradicciones del sistema educativo

La escuela es cualquier cosa menos una tranquila balsa de aceite. Bien al contrario, es un escenario permanente de conflictos, sobre todo si por tales entendemos, además de los que se manifiestan abierta y colectivamente, los que toman formas larvadas o involucran sólo a individuos o pequeños grupos —siempre que conciernan, claro está, al proceso educativo, pues no se trata de registrar aquí las peleas entre los niños—. En esto, la institución escolar no se distingue de cualquier otra.

Pero no todos los conflictos son iguales. Dejando de lado la casuística, parece sensato afirmar que muchos conflictos nacen y mueren sin ninguna incidencia real ni potencial sobre la institución escolar. Si consideramos a ésta como un sistema que tiene que permanecer en equilibrio y conservar su organización para subsistir, tales conflictos podrían contemplarse como parte de un simple proceso entrópico que da salida al desorden y permite así la conservación del orden interno.

Otros, en cambio, se inscriben en tendencias dinámicas que, aunque de manera no determinista, apuntan direcciones posibles para la transformación del sistema. Tales tendencias, inscritas en la lógica sistémica, aportan sentido a los conflictos aislados y les ofrecen una línea de desarrollo o distintas líneas alternativas. No conducen a ningún desenlace inevitable, pero sitúan a la institución y a sus agentes ante opciones que incorporan la disyuntiva entre mantener o transformar lo existente. Es entonces cuando podemos pasar de hablar de «conflicto», un concepto que remite a lo particular, a hacerlo de «contradicción», concepto que nos lleva a lo general.

Las contradicciones que traspasan la institución escolar tienen su fuente en el carácter contradictorio de la sociedad a la que aquélla sirve, en su papel de mediadora de las contradicciones de ésta y en su

propia estructura interna. Analizaremos ahora las más relevantes de entre ellas.

10.1. El Estado, la economía y la educación

Con anterioridad hemos apuntado los principios distintos que rigen la organización de las esferas política y económica. La educación está encuadrada dentro de la esfera política, en el doble sentido de que es considerada como un derecho del que se es titular por el simple hecho de nacer o de ser persona y de que el aparato a través del cual discurre pertenece al Estado o es regulado más o menos estrictamente por éste, aunque permanezca en parte en manos privadas. Sin embargo, la principal de sus finalidades es preparar a los jóvenes para su incorporación a la producción, y ésta está organizada en torno a los derechos de la propiedad.

Esta caracterización del Estado y la economía no abarca toda la realidad de ambos, pero sí lo esencial de cada uno. En consonancia, la organización de la enseñanza dentro del marco político y en función de la esfera económica tampoco presenta sólo esa contradicción, pero sí es la principal. Podemos precisar más y añadir que, junto al lado democrático del Estado —los derechos personales, el sufragio universal, las libertades civiles—, existe otro lado autoritario que discurre a lo largo de sus líneas de estructuración burocrática y centralizada —aunque no se reduce a ella, esta distinción tiene algo que ver con la habitual entre poder legislativo y poder ejecutivo—. Sin embargo, en los países occidentales avanzados el lado dominante, o al menos la forma dominante en que las personas perciben su relación con el Estado, es su dimensión democrática. La economía tampoco es simplemente el poder de unos pocos sobre la mayoría: ésta es la situación en las relaciones de producción, pero la circulación —el mercado— y el consumo, que son dos subesferas distintas de aquélla, son espacios en los que los individuos se relacionan entre sí como iguales o, simplemente, no se relacionan, y por ello son percibidas como escenarios de libertad. No obstante, la economía está dominada por la producción y, consecuentemente, por quienes poseen el poder en esta subesfera. Por consiguiente, cuando decimos que el Estado es democrático y la economía no, lo que hacemos es subsumir cada una de las dos esferas, en su totalidad, bajo lo que no es sino su aspecto principal. Planteada esta salvedad, podemos seguir haciéndolo.

Para la escuela, esto significa dos fuentes adicionales de contradicciones. Como parte de la esfera del Estado, participa de sus principios y su discurso democrático, basados en los derechos de la persona, y de su lógica organizativa burocrática. Como institución que prepara para la incorporación a la esfera económica y que es objeto de su influencia, se organiza en función de las relaciones de producción autoritarias —como vimos en el apartado 5.2— pero también participa de su discurso democrático —como también vimos en el apartado 2.4—.

La configuración de la educación como un derecho que el Estado tiene que garantizar ha traído consigo una expansión siempre creciente y potencialmente ilimitada de la demanda de oportunidades de acceso y de la oferta de puestos escolares. Esto supone la adquisición de cualificaciones personales cada vez más elevadas por el conjunto de la población, con vistas a su aplicación en los empleos. Además, la experiencia personal de años y años de escolarización imbuye a todos la idea de que debe haber una correspondencia en términos absolutos entre los méritos y las gratificaciones o, como bien entendieron los funcionalistas, la fusión de ambas cosas bajo la categoría única del logro. Por último, la experiencia escolar, por mucho que podamos criticar el lado autoritario de la escuela o el Estado, es una experiencia de mayores libertad personal e igualdad que la que puede aportar otra esfera como la economía.

Pero es en el empleo donde los egresados de la escuela tienen que confrontar sus expectativas con la realidad, y aquí las cosas son muy distintas. Para empezar, los derechos en este campo son meramente formales, es decir, son simple ausencia de impedimentos legales, pero en ningún caso garantías reales. La diferencia se comprenderá mejor si se comparan los distintos efectos del derecho constitucional a la educación con los del también constitucional derecho al trabajo: el primero se hace efectivo, aunque sea con limitaciones; el segundo de ningún modo, aunque haya algunos paliativos. Pero la experiencia de un derecho que se efectiviza, el derecho a la educación, trae consigo la demanda de que también lo hagan otros, empezando por el derecho al trabajo.

La estructura del empleo no cambia con la de la educación. Aunque todo el mundo se eduque más, pase más años en la escuela y lo haga con mejores recursos, los empleos no se vuelven más ricos en contenido ni están mejor pagados por ello; y, aunque igualemos las oportunidades o los resultados educativos, la jerarquía de los empleos y las diferencias en las recompensas asociadas tampoco se achatan en consonancia. Sin embargo, la creciente igualdad —en todo caso aparente, pero también real, tanto en condiciones como en tiempo de permanencia— en materia de educación se traduce en una demanda de igualdad en materia de empleo, ingresos, etc. que la producción, con su organización existente, no puede ni quiere garantizar.

La descualificación de los puestos de trabajo por efecto de la innovación tecnológica y la organización del proceso laboral contrasta con la creciente cualificación de los trabajadores. Esto se traduce en un fenómeno de «sobreeducación»: los trabajadores poseen más capacidades, empezando por las estrictamente laborales y profesionales, de las que sus empleos les permiten ejercer. Individualmente, esto significa subempleo, en el sentido de empleo por debajo de la cualificación adquirida y de las expectativas generadas. Desde el punto de vista de la producción social significa un despilfarro, aunque cada cual puede decidir por sí mismo si tal despilfarro consiste en que se educa demasiado a la gente en relación a lo que necesitan para el trabajo o en que el trabajo se organiza de manera tal que impide el aprovechamiento de los recursos humanos existentes. Dadas la actual organización del trabajo, la realidad de la mayoría de los empleos, la asociación positiva entre participación de los trabajadores y productividad y el reconocimiento del derecho de las personas a aumentar su formación, parece preferible la segunda interpretación.

En todo caso, este desajuste trae consigo la frustración de las expectativas creadas, el descontento de las personas con sus puestos de trabajo y el deseo de cambiarlos. Cuando tasas enormes de desempleo no fuerzan a todos a agarrarse sin condiciones a cualquier puesto de trabajo, esto se manifiesta bajo la figura de diversas formas de resistencia: abandono del puesto de trabajo en busca de otro más gratificante, absentismo, indiferencia, problemas en la calidad del producto, pequeños sabotajes, baja productividad, etc.

Finalmente, el carácter más libre y democrático de la experiencia educativa en comparación con la laboral se resiente, en el lugar de trabajo, como una privación de derechos y libertades, una autoridad percibida como arbitraria y una falta de participación. Si otros factores no lo contrarrestan, esto también tiende a traducirse en una demanda de participación en las decisiones, ampliación de los derechos, mayor campo de responsabilidad personal, etc.

En definitiva, la experiencia escolar, si bien por un lado alienta la sumisión, por otro estimula las demandas de un enriquecimiento del trabajo, una mayor participación y recompensas más elevadas y que puedan considerarse más acordes con la formación adquirida. Se trata, en suma, de la extensión de los derechos personales que imperan en la esfera del Estado a la esfera de la economía. Con su discurso y organización meritocráticos, la escuela desactiva, al menos parcialmente, las contradicciones sociales en su forma tradicional pero hace aparecer otras debido a la elasticidad tendencialmente ilimitada de la demanda y la oferta escolares y la rigidez de la estructura del empleo, si es que no su creciente polarización general y la degradación de sus posiciones en la base.

También en el interior de la escuela se manifiesta la tensión entre ambas dinámicas, entre su estructura general meritocrática y el principio de participación, de un lado, y la organización burocrática de su funcionamiento regular, de otro —como vimos en 2.2—; y entre el discurso educativo, en el cual son moneda simbólica común la libertad, la creatividad, el desarrollo personal, el interés del alumno, etc., y la organización regular, ya descrita, de la práctica cotidiana.

10.2. La escuela y las formas de trabajo

La escuela que conocemos se ha configurado de manera prácticamente uniforme en torno al propósito de preparar a los jóvenes para la inserción en el trabajo asalariado. Por añadidura, el modelo de trabajo asalariado que ha influido fuertemente en su conformación ha sido el de la gran industria, la organización taylorista del proceso productivo. Sin embargo, mientras la escuela ha llegado a abarcar a toda la sociedad, el trabajo asalariado nunca ha alcanzado a hacerlo y su organización taylorista se encuentra hoy en crisis.

Desde los comienzos de la revolución industrial hasta hace pocos años, el trabajo por cuenta propia vino perdiendo sistemáticamente terreno frente al trabajo asalariado, hasta el punto de reducirse su porcentaje a cifras de un dígito en los países más avanzados y a la sexta parte o menos de la población activa en un país como España. Su caída, empero, no fue tan catastrófica como había anunciado la economía clásica. Se vieron reducidos drásticamente el campesinado independiente y los viejos oficios artesanales, pero aparecieron nuevos servicios auxiliares y de mantenimiento de productos de la gran industria, nuevos servicios personales, etc., y se estabilizaron y aumentaron los pequeños comerciantes. En la actualidad, la mayoría de los países industrializados registran incluso un nuevo crecimiento, aunque moderado, del trabajo por cuenta propia, y puede además suponerse que las cifras oficiales sólo registran una parte de la realidad, ya que el trabajo autónomo se acomoda especialmente a la economía sumergida, que aumenta sin cesar. Tal resurgimiento puede atribuirse a diferentes causas, desde la carencia de empleos asalariados hasta su rechazo por sus potenciales ocupantes, pasando por la desconcentración empresarial, las posibilidades abiertas por algunas aplicaciones de las llamadas nuevas tecnologías y las políticas públicas de empleo, pero esto no pone en cuestión su realidad.

El trabajador por cuenta propia necesita una educación muy distinta de la del asalariado en la producción capitalista desarrollada. Este último va a integrarse en una organización de la división del trabajo en la que las funciones productivas, comerciales, financieras, etcétera, han sido estrictamente parceladas y asignadas a personas distintas; aquél tendrá que reunirlas todas, aunque sea a pequeña escala, en su persona. El asalariado se integra, igualmente, en una rígida división jerárquica entre las funciones de concepción, en sus distintos niveles, y ejecución; en el trabajo por cuenta propia no tiene lugar tal descomposición. Del asalariado se espera que acepte sin discusión las normas y directrices emanadas de la dirección, pero el trabajador por cuenta propia tiene que decidir todo por sí mismo. En suma, un trabajador autónomo, en contraposición a un asalariado, necesita una formación polivalente y orientada en el sentido del ejercicio de la iniciativa.

Esta contradicción no es de hoy. Con seguridad la sufrieron ya los

trabajadores por cuenta propia —la pequeña burguesía tradicional— cuando eran una categoría social en declive: no cabe dudar, por ejemplo, que la escuela ha sido un importante factor —aunque, desde luego, no el único— en la despoblación del campo a través, entre otras vías, de la inculcación de unos hábitos inadecuados para el trabajo en él. Lo que tiene de nuevo la situación actual es que el trabajo por cuenta propia, como ya se ha dicho, está en proceso de recuperación y, por una u otra razón, en el centro de atención de la economía.

Tres cuartos de lo mismo puede decirse en relación al trabajo doméstico, esto es, al que las personas —principalmente las amas de casa, pero no sólo— realizan para la satisfacción directa de sus necesidades y las de otros miembros de los hogares de los que forman parte o, simplemente, para otras personas sin la mediación del mercado ni del Estado. El trabajo doméstico reúne todas las características del trabajo por cuenta propia excepto una: realizarse para el mercado. Como éste, dadas la multiplicidad y la variedad de necesidades y, sobre todo, de posibilidades que comprende, requiere aptitudes polivalentes y una actitud de iniciativa, aunque pueda también realizarse a falta de unas y de otra.

Vale la pena volver, desde el punto de vista del trabajo doméstico, sobre el llamado problema de la «sobreeducación». Millones de amas de casa se encuentran en la paradójica situación de que, por una parte, la escuela no les ha aportado una preparación adecuada para lo que iba a ser su trabajo, pero, por otra, les ha permitido adquirir una serie de capacidades, conocimientos, destrezas, disposiciones y hábitos que, calcados sobre el modelo de trabajo asalariado y la producción extradoméstica, se encuentran en barbecho por su no incorporación a empleos remunerados. Desde esta perspectiva, su confinamiento en la esfera doméstica, además de ser una forma de segregación y marginación social, representa un enorme despilfarro económico.

Por último, hay que señalar que la escuela tampoco prepara adecuadamente a los futuros trabajadores para algo que se afirma minoritariamente y podría ser globalmente un modelo alternativo de organización de la gran producción. En el actual contexto de profundas transformaciones económicas, las empresas, sectores, zonas y países que mejor han bandeado la crisis, que incluso se han reforzado en medio de ella y protagonizan el escaso crecimiento económico, pare-

cen presentar en común un modelo de organización flexible que opone a la producción de grandes series dirigida a mercados estables y asociada a inversiones en maquinaria específica, sistemas de dirección vertical, división extremada de tareas y mano de obra poco o nada cualificada, un esquema de producción diversificada, de pequeñas series o por encargo dirigida a mercados cambiantes y asociada a la inversión en maquinaria universal, sistemas de dirección descentralizados y más participativos, cooperación e integración de tareas y una mano de obra altamente cualificada.

En el propio mundo del trabajo asalariado, en suma, se busca de manera creciente una fuerza de trabajo altamente cualificada, polivalente, capaz de afrontar imprevistos, resolver problemas y adoptar decisiones. Esto tiene lugar sólo en un número limitado de sectores, empresas o puestos de trabajo dentro de ellas, pero se trata, en todo caso, de una demanda que la escuela, configurada a la medida de los viejos criterios industriales, está muy lejos de satisfacer adecuadamente.

10.3. Juventud, desempleo y transición a la vida adulta

La escolarización universal de la población juvenil trajo consigo una pauta de transición a la vida adulta que hoy ya es general y podríamos decir que tradicional: se abandona la escuela, se consigue un empleo y, con el salario correspondiente, se preparan las condiciones para independizarse de la familia de origen y fundar una propia. La cuestión reside en que esto debería conjugarse ya en pretérito para una parte importante de la población.

La elevada tasa de desempleo juvenil ha cambiado las cosas. Hace apenas un lustro, de cada cuatro jóvenes entre dieciséis y veinticuatro años, dos eran activos y dos se mantenían escolarizados. De los dos activos, uno estaba ocupado y otro era un parado. De los dos escolarizados, no es descabellado suponer que uno lo estaba de buena gana y otro porque no veía perspectivas de empleo.

Esta situación, hoy algo mitigada, conduce a todos los jóvenes a una encrucijada paradójica, pues, por un lado, la educación ya no es una garantía de empleo, ni existe la certidumbre de que a la obtención de tales o cuales credenciales escolares vaya a seguir el acceso a tal o cual puesto de trabajo, expectativas que desalientan el estudio; pero, por otro lado, la competencia creciente por unos puestos de trabajo escasos revaloriza la educación en términos relativos, pues lo esencial no es ya la falta de correspondencia absoluta entre el nivel de educación y el de empleo para cada persona, sino la conciencia creciente de que la única forma de ganar la pugna a los demás —cuando las condiciones son iguales en otros aspectos— es tener más educación que ellos, lo que obliga a permanecer más años en la escuela y a aprovecharlos mejor. Además, puesto que los títulos escolares son sólo uno de los recursos en la lucha por ventajas relativas, son precisamente los jóvenes privados de otros medios alternativos quienes, en una nueva paradoja, más necesitados están de éstos y menos oportunidades tendrán de hacerlos valer.

La consecuencia general es una mayor tensión en la institución escolar, pues, aunque sea debido a algo que ocurre fuera de ella, en el campo del empleo, su interior se convierte en un espacio en el que se exige más a los jóvenes pero, en conjunto, se les ofrece menos, lo que significa un aumento de la ansiedad y el descontento. Lo que es más, el alejamiento de la perspectiva del empleo y la prolongación forzada del período escolar alejan también los peldaños de la transición a la vida adulta. Esto tiene su lado vivencial bueno si se ve como una postergación de la asunción de responsabilidades y un mayor lapso de tiempo en el que diversificar las propias experiencias y tentar las posibles vías en los distintos campos del desarrollo personal y la incorporación social, y no cabe duda de que muchos jóvenes pueden perfectamente verlo así y así lo ven. Pero puede también vivirse como una situación incierta, angustiosa y frustrante, como un simple retraso no deseado o, peor aún, como un camino cerrado.

En realidad no puede hablarse de pautas de transición únicas ni de efectos únicos del desempleo sobre las mismas. Recurriremos de nuevo a un modelo dicotómico para discutir esto, aun a sabiendas de que las personas no se dividen en dos. Podemos distinguir dos tipos de pautas de transición tradicionales vinculadas a la clase social de origen, según sea esta media u obrera.

El modelo de clase media consiste en una transición prolongada

que comienza con el reconocimiento parcial de áreas de autonomía y derechos a los jóvenes en el ámbito familiar y dura hasta su independencia plena. Esta transición se prolonga por la mayor duración del período escolar, pero también por la capacidad económica y la disposición de la familia de origen a que los jóvenes permanezcan un tiempo más largo en el hogar y por la estrategia de éstos de retrasar su incorporación a la vida activa hasta obtener las credenciales educativas consideradas suficientes, no aceptar empleos que se sitúen por debajo de sus expectativas y no fundar un hogar propio hasta contar con unos recursos considerables.

El modelo de clase obrera es distinto. La escuela se abandona pronto, al término del periodo obligatorio o poco después del mismo, para obtener inmediatamente un trabajo, independizarse de la familia de origen y asumir pronto roles familiares adultos. Según argumentamos antes, a menudo el trabajo no es visto como una prolongación de la escuela, ni ésta como antesala de aquél, sino ambos como mundos alternativos, identificándose el del trabajo con la vida adulta y la independencia.

El desempleo juvenil tiene consecuencias distintas para estos dos modelos. Para el de clase media, fuerza un mayor tiempo de permanencia en la escuela y en el hogar familiar, pero esto es visto como una simple prolongación de una estrategia previamente asumida, la de acumular credenciales educativas para entrar directamente por la puerta grande en el mercado de trabajo y esperar a poder hacerlo. Hay que permanecer más tiempo porque la competencia es mayor y, los puestos de trabajo deseables, relativamente más escasos. Esto significa un creciente desfase entre el logro de las plenas capacidades físicas y mentales adultas y la asunción de roles adultos, lo que puede traducirse en un instalarse en la transitoriedad o en una posición ansiógena o de frustración, pero sin suponer en ningún caso un cambio radical.

Para el modelo de clase obrera, por el contrario, el desempleo juvenil significa, en el mejor de los casos un paréntesis entre la escuela y el empleo, la juventud y la vida adulta, que no forma parte de estrategia de acumulación alguna y, en el peor, la imposibilidad misma de la transición, es decir, la caída en la marginalidad. La incapacidad de acceder a todas las condiciones de la vida adulta en el momento debido es vivida como incapacidad propia, y en la sociedad no hay lugar legítimo para el joven que no estudia ni trabaja. Es la privación de la oportunidad de acceder a una vida independiente. Y, en el orden simbólico, el cierre de las puertas que podrían conducir a aquéllos cuya imagen y autoestima han salido mal paradas de una institución, la escuela, a otra que podría devolverles un valor social y una idea de sí más gratificantes, el trabajo.

10.4. Poder y resistencia en el aula

Ya hemos señalado que la escuela no es simplemente un lugar donde se transmiten conocimientos y se distribuyen credenciales. A cambio de éstos, la institución exige que los alumnos acepten un control sobre su conducta. Esta exigencia es directa en un doble sentido: primero, como control de su comportamiento en las aulas, que empieza por la exigencia de que asistan a las mismas y se prolonga en el requisito del orden y el sometimiento a rutinas impuestas; segundo, como control de su conducta extraacadémica, por ejemplo en lo que concierne a su aspecto, a actividades que son reprimidas —consumo de tabaco o alcohol, palabras gruesas, actitudes con connotaciones sexuales, etc.—. No quedan todavía muy lejos las viejas notas sobre «conducta», «aseo», «puntualidad», etc., aunque las maniestaciones más grotescas de esto han venido desapareciendo de forma paulatina.

Pero, probablemente, las formas de control más importantes son las indirectas. Numerosos estudios muestran la influencia del comportamiento de los alumnos, al margen de su rendimiento académico, sobre las notas escolares y el éxito en la educación. Además, satisfacer las exigencias académicas requiere siempre la modificación de la propia conducta, aunque sólo sea por algo tan simple como que no se puede, al mismo tiempo, realizar las tareas escolares y ver la televisión, divertirse con los amigos o amigas o coquetear con el otro sexo.

Sin embargo, niños y jóvenes no son simples seres indefensos ante unos todopoderosos profesores, como bien saben éstos por experiencia. Por supuesto, fuera del aula pueden sencillamente desatender las exigencias de la escuela, así como también pueden abandonar la escuela cuando su edad se lo permite, e incluso antes, o practicar sistemáticamente el absentismo. Pero su capacidad de re-

sistencia se extiende al interior de los muros escolares. La enseñanza simultánea que se practica en nuestras aulas es especialmente sensible al desorden, y éste es el terreno en que los alumnos pueden hacer valer su poder. Quienquiera que haya observado una clase sabe que buena parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación, el mantenimiento o la distorsión de las condiciones de orden que se consideran necesarias para poder hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos. También lo son los diversos mecanismos por los que se intenta disminuir el ritmo de trabajo desde la legitimidad del discurso escolar, como cuando unos alumnos piden innecesariamente que no se borre la pizarra, se dicte más despacio, se repita algo, declaran no haber entendido habiéndolo hecho, etcétera; o las acciones que imposibilitan la marcha prevista del trabajo escolar, como no llevar el libro que el maestro quiere que usen, olvidar el compás para la clase de dibujo o no traer la ropa deportiva para la de gimnasia. Cualquiera que haya sido alumno recuerda bien estos trucos.

Esto hace que la realidad de una hora lectiva y, a largo plazo, de un curso, diste siempre finalmente mucho de lo que el profesor quería que fuera. Podemos considerar este proceso como una negociación informal cuyo resultado se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor o la institución escolar quieren que los alumnos hagan y lo que éstos están dispuestos a hacer. Esta negociación no tiene lugar simplemente en la interacción profesor-alumno, sino que está ya previamente presente en las actitudes de uno y otro. El profesor utiliza a menudo una táctica defensiva consistente en rebajar sus exigencias, en relación a lo que cree que deberían ser, para no provocar unas resistencias tales que impidan su labor o traigan la cuestión del orden y la disciplina al primer plano (el profesor que deja a sus alumnos hacer lo que quieren en una clase con tal de que el ruido no llegue fuera no es sino la expresión extrema de esta táctica). El alumno, por su parte, rebaja también las suyas hasta un óptimo que le descargue al máximo de trabajo pero sin provocar las iras del profesor ni echar sobre sí el poder represivo y excluyente de la institución.

Los primeros días de un curso son el momento álgido de esta

negociación, pues a partir de ellos puede ya saberse, más o menos, cuáles serán las reglas del juego entre los alumnos y el profesor. Sin embargo, las posiciones conquistadas por unos y otros no son estables, sino permanentemente vulnerables y renegociables.

No obstante, no debe pensarse que ésta es una pugna entre iguales. El poder está siempre del lado del profesor. Su debilidad frente a los alumnos deriva exclusivamente de su renuencia a emplearlo con todas las consecuencias y de su vulnerabilidad ante las autoridades situadas por encima suyo en caso de no ser capaz de mantener el orden y evitar los conflictos.

Al disminuir el ritmo de trabajo que se reclama de ellos, los niños y jóvenes en la escuela actúan igual que el obrero industrial en la cadena de montaje, el empleado en la oficina, el ama de casa en el hogar o el soldado en el cuartel, es decir, como todos los oprimidos. A veces pueden utilizar el propio discurso escolar contra el poder de los profesores, tal como, salvando las distancias, los esclavos negros del sur de los Estados Unidos o los siervos medievales se amparaban en el discurso cristiano contra el poder de sus amos o señores. La única ventaja con que cuentan es que la sociedad es especialmente sensible ante los abusos de poder ejercidos sobre ellos, aunque no siempre.

11 La condición del docente

En sentido estricto, un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley. Esto es lo que se denomina también el ejercicio liberal de una profesión. A diferencia de otros colectivos de trabajadores, los profesionales son plenamente autónomos en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a una regulación ajena. El hecho de que la ley les acote un campo y recoja algunas de sus normas de funcionamiento no expresa su sujeción al poder público, sino su influencia sobre el mismo. Los ejemplos clásicos de grupos profesionales son, como es bien sabido, médicos, abogados y arquitectos. Hoy en día, no obstante, numerosos profesionales que tienen reconocidas las mismas competencias y derechos que sus colegas en ejercicio liberal trabajan como asalariados para organizaciones públicas o privadas. Sin embargo, cuando se trata de grupos de gran fuerza corporativa como los citados y otros, conservan, aun en esas condiciones, gran parte de su autonomía en el proceso de trabajo y de sus privilegios relativos en términos de ingresos, poder y prestigio.

En el extremo opuesto del arco laboral se encuentra la clase obrera en sentido estricto. Un obrero es un trabajador que no sólo ha perdido o no ha accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción, sino que también se ha visto privado de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo, de la autonomía en su actividad productiva. La culminación y el paradigma de este proceso pueden encontrarse en el trabajo de los operarios industriales de una cadena de montaje, pero los fenómenos de división, descualificación y degradación del trabajo no son privativos de la esfera industrial; se encuentran también en los sectores terciario y cuaternario, aunque resulten menos omnipresentes que en el secundario.

El estatuto de un colectivo ocupacional nunca es definitivo. Algunos grupos profesionales actuales lo son porque han podido defender una posición tradicional, mientras que otros son de reciente surgimiento. Los grupos más proletarizados tienen su origen, a menudo, en colectivos profesionales o gremiales, pero que no lograron mantener sus prerrogativas. Lo que hace que un grupo ocupacional vaya a parar a las filas privilegiadas de los profesionales o a las desfavorecidas de la clase obrera no es la naturaleza de los bienes o servicios que ofrece, ni la mayor o menor complejidad del proceso global de su producción, sino la posibilidad de descomponer éste a través de la división del trabajo y la mecanización —que sí está determinada en parte por su naturaleza intrínseca, la del proceso—, el afán de las organizaciones capitalistas o estatales por hacerlo —que depende de la amplitud de su mercado real o potencial— y la fuerza relativa de las partes en conflicto y su capacidad de lograr el apoyo del Estado y del público.

Entre las formas inequívocas de profesionalización y proletarización se debate una variopinta colección de grupos ocupacionales que comparten características de ambos extremos. Constituyen lo que en la jerga sociológica se designa como semiprofesiones, generalmente formadas por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio. Uno de estos grupos es el constituido por los enseñantes.

11.1. El enseñante como profesional

Hay muchas maneras de definir una profesión. Aquí lo haremos sucintamente por cinco características para, a continuación, tratar de ver en qué medida es compartida cada una de ellas por el grupo enseñante.

Competencia. El profesional se supone técnicamente competente en un campo del conocimiento del que están excluidos los que no lo son. Su competencia debe ser el producto de una formación específica, generalmente de nivel universitario. Su saber tiene un componente «sagrado», en el sentido de que no puede ser evaluado por los profanos. Sólo un profesional puede juzgar a otro, y sólo la profesión puede controlar el acceso de nuevos miembros, ya que sólo ella puede garantizar y evaluar su formación.

En realidad, no hace ninguna falta que la profesión reúna tales competencias: basta que así se lo parezca al publico. Cuando con sus tecnicas contribuían sobre todo a acelerar la muerte de la gente, los médicos ya gozaban de un estatuto profesional. Es más que dudoso que psicologos, psiquiatras y psicoanalistas contribuyan hoy a la curacion de los enfermos psíquicos, pero han conseguido hacer que lo crea así un público importante. Un elemento esencial para lograr la presunción de competencia es el uso y reconocimiento social de una jerga propia: por ejemplo, llamar «cardiopatía» a una enfermedad del corazón, «interdicto de recobrar» al reclamo de la propiedad perdida o «curriculum» al programa de estudios.

El maestro tiene una competencia oficialmente reconocida, pero debida a una enseñanza superior corta, de menos prestigio que la universitaria en sentido estricto. El profesor licenciado posee una competencia reconocida como técnico en su campo, pero no como docente. Su saber no tiene nada de sagrado y la educación es uno de esos temas sobre los que cualquier persona se considera con capacidad de opinar, de modo que su trabajo puede ser juzgado y lo es por personas ajenas al grupo profesional. Carecen ambos, en fin, de una jerga propia, aunque no falten últimamente esfuerzos por solucionar este detalle.

Vocación. El propio término profesión alude al aspecto religioso del asunto, invocando las ideas de fe y llamada. En numerosos idiomas, vocación, llamada y profesión se reúnen en un mismo vocablo o son intercambiables. El profesional no ejerce de manera venal, sino como servicio a sus semejantes; ésta es la justificación teórica de la prohibición de competir entre los miembros de la profesion. Por eso su trabajo no puede ser pagado, porque no tiene precio, su ejercicio es «liberal» y su retribución toma la forma de «honorarios». La profesión se caracteriza por su vocación de servicio a la humanidad.

En realidad, es bien sabido que el principal atractivo de una profesión liberal son sus ingresos y otras ventajas materiales y simbóli-

cas, que la verdadera razón de la prohibición de la competencia es evitar la caída de las retribuciones y la crítica mutua, y que los profesionales sólo estan disponibles para el público cuando éste posee capacidad monetaria y dentro de un horario y un calendario decididos por ellos mismos.

Aunque en el término «profesor» resuena la idea de vocación para una parte de los docentes, en el término «maestro» lo hace simplemente la de trabajador cualificado, significado más antiguo de la palabra en castellano. Tradicionalmente se había reconocido un componente vocacional en la práctica de la docencia, pero el retorno del individualismo adquisitivo asociado a la buena salud política e ideológica del capitalismo en nuestros días parece estar terminando con esto: la imagen del licenciado que se dedica a la enseñanza se mueve entre la de alguien que ha renunciado a la ambición económica en favor de una vocacion social y la de quien no ha sabido ni podido encontrar algo mejor. En todo caso, el docente es un asalariado, y las opiniones sobre la adecuación o no de su salario dependen de la valoración que se haga de su esfuerzo, que, a diferencia del de un profesional, sí tiene precio.

Licencia. Los profesionales tienen acotado un campo exclusivo, generalmente reconocido y protegido por el Estado. Esto los defiende del instrusismo y, por tanto, de la competencia ajena. Se supone que esta licencia es la contrapartida de su competencia técnica y su vocación de servicio. Esta idea se expresa en terminos como «licenciatura», «licenciado», «facultad», «facultativo», «venia», etc. A ella va tambien vinculada la idea del mandato, es decir, de la función presuntamente encomendada por la sociedad al grupo profesional.

El docente tiene un campo acotado, pero sólo parcialmente. La ley no permite a otras personas evaluar y acreditar los conocimientos de los alumnos, pero tampoco otorga a profesores y maestros, en exclusiva, la capacidad de enseñar: junto a las enseñanzas regladas, hay plena libertad para las no regladas; en contraste, no podríamos encontrar, por más que buscásemos, una medicina o una abogacía no regladas. La receta de un médico vale lo mismo si procede de cualquiera de sus varios empleos en la sanidad pública, de su consulta privada o de una ocurrencia en una tarde de domingo, pero la calificación de un enseñante sólo tiene validez en cuanto que ha sido

impuesta en el marco y según las normas y los criterios de la institución escolar. Frente al cliente, es la institución —la escuela—, no el individuo —el enseñante—, quien posee la licencia.

Debe tenerse en cuenta que la licencia del licenciado —perdón por la redundancia— no concierne directamente a la función de enseñar ni a las de calificar y acreditar, a ella asociadas, sino a otra cosa. La del maestro sí atañe a esa específica actividad, pero su nivel de formación no se equipara al de las profesiones liberales, sino al de los grupos ocupacionales auxiliares y subordinadas a estas: enfermeras, aparejadores, peritos, procuradores, etc.

Independencia. Los profesionales son doblemente autónomos en el ejercicio de su profesión: frente a las organizaciones y frente a los clientes. Frente a las organizaciones, claro está, en el ejercicio liberal de la profesión; e incluso, cuando se convierten en trabajadores asalariados, a través de su control colectivo de las organizaciones que los emplean (por ejemplo, el control de los médicos sobre los hospitales públicos y privados, la forma de sociedad adoptada por las firmas de abogados, etc.). Frente al público porque el cliente del profesional, a diferencia del cliente de una tienda, al que se supone un consumidor soberano y que «siempre tiene razón», no tiene razón alguna; apenas tiene necesidades, problemas o urgencias que sólo el profesional sabe cómo resolver. El cliente puede estar incluso obligado a recurrir a los servicios del profesional, como les sucede al litigante de un juicio, al alumno en período obligatorio o al particular que tiene que demostrar su buen estado físico para sacar el carnet de conducir.

Los docentes sólo son parcialmente autónomos tanto frente a las organizaciones como frente a su público. En su casi totalidad son asalariados —o en su totalidad, si hablamos de maestros y profesores—. En cuanto a su público, los alumnos y, por sustitución, los padres, no están dispuestos a situarse en la misma posición de dependencia total que los pacientes, defendidos, etc. La ley reconoce y otorga, por ejemplo, derecho a participar en la gestión de los centros de enseñanza a padres y alumnos, pero no hace lo mismo con los pacientes en relación a los hospitales. No obstante, este reconociminto es más bien formal, pues los enseñantes tienen garantizadas competencias exclusivas, disfrutan de una mayoría segura en los órganos colegiados y

están sometidos a autoridades que, por regla general, son también enseñantes. El mayor obstáculo a la participación efectiva de padres y alumnos en los centros de enseñanza es precisamente el profesionalismo de los docentes, es decir, su deseo de lograr un campo acotado, que podemos distinguir de la profesionalidad entendida estrictamente como capacitación científica y técnica.

Autorregulación. Sobre la base de la identidad y la solidaridad grupal, la profesión regula por si misma su actuación, a través de su propio código ético y deontológico, así como de órganos propios para la resolución de sus conflictos internos. La capacidad de autorregulación se supone efecto de la posesión de una competencia exclusiva. La profesión se reserva el derecho de juzgar a sus propios miembros, resistiendo toda pretensión de los profanos, es decir, de los clientes, del poder público o de otros grupos. Se organiza colegial o corporativamente, en todo caso al margen de los sindicatos de clase.

El colectivo de docentes carece de un código ético o deontológico (¡lo que no significa que éstos sean amorales o no posean normas grupales, informales, de comportamiento!) y de mecanismos propios para juzgar a sus miembros o resolver conflictos internos. Los enseñantes no controlan como tales la formación de los nuevos miembros del grupo, salvo a través del sector privilegiado de los profesores universitarios. Intervienen en el control de los mecanismos finales de acceso, pero sólo bajo la tutela de la burocracia pública o los empleadores privados. Cuentan con organizaciones colegiales, pero éstas suelen ser mucho menos relevantes que las sindicales, que se reparten entre sindicatos adheridos a las centrales de clase y sindicatos independientes y abiertamente corporativos.

11.2. El enseñante como trabajador proletarizado

Según la iconografía al uso, un proletario es un trabajador que viste mono azul, realiza pesadas tareas físicas, vive al borde de la subsistencia, sigue a la izquierda y tal vez llegue a ser suyo el reino de esta tierra. La sociología no puede excluir que así sea, pero sí puede ofrecer una definición menos romántica y más científica. Un proletario es una persona que se ve obligada a vender su fuerza de trabajo

—no el resultado de su trabajo, sino su capacidad de trabajo—. Puesto que ningún capitalista se la comprará por nada, un proletario es también un trabajador que produce más de lo que recibe, su salario, y de lo necesario para la reposición de los medios de trabajo que emplea, vale decir que produce un plustrabajo, un excedente o, si su empresa trabaja para el mercado, un plusvalor. Para asegurar que asi sea, el capitalista hace todo lo que puede, y puede bastante, para controlar y organizar el resultado y el proceso de trabajo. Un proletario, por consiguiente, es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo. La proletarización no puede entenderse como un salto o cambio drástico de condición, sino como un proceso prolongado, desigual y jalonado de conflictos abiertos o larvados. La proletarización es el proceso por el que un grupo de trabajadores pierde, más o menos sucesivamente, el control sobre esos recursos y aspectos de su trabajo.

La casi totalidad de los enseñantes son hoy asalariados. Lo son todos en la enseñanza pública y la inmensa mayoría en la privada. En este sector hay que excluir a los docentes-empresarios, es decir, a los que son propietarios de centros de enseñanza pero aportan también su propio trabajo docente y, por supuesto, a los que aun teniendo un origen docente han dejado de trabajar como tales para convertirse simplemente en empresarios capitalistas del sector, aunque la mayor parte de las veces se trate de pequeños empresarios.

Hoy en día, los términos «docente», «enseñante», «maestro» o «profesor» evocan de inmediato la imagen de un trabajador asalariado, pero no siempre fue así. Hace unos pocos decenios, en España, gran parte de los maestros eran más bien trabajadores autónomos que ponían por su cuenta escuelas en los pueblos, aunque con el apoyo de los ayuntamientos en forma de locales y subvenciones para los alumnos sin recursos económicos. En las escuelas privadas unitarias el maestro era a la vez el empresario y el trabajador, tal vez con el apoyo de su esposa o de algún sirviente; era, en sentido estricto, un pequeño burgués. La terminología del magisterio todavía presenta vestigios simbólicos de esto, por ejemplo cuando se refiere al «maestro propietario» o a la «plaza en propiedad», y no hace mucho que se desprendió de otros vestigios prácticos como las «permanencias» o las clases particulares para alumnos con recursos económicos.

La urbanización, la introducción de las escuelas completas y graduadas, las concentraciones escolares, la expansión del sector público y la del privado, después, con la política de subvenciones, son los factores que han hecho desaparecer al enseñante autónomo, incluso al semiautónomo maestro rural. La creación y luego el predominio absoluto de las escuelas con varios grupos de escolares supuso la división y jerarquización de los docentes, con la aparición de la figura del director y otras intermedias. La figura del director tiene su correlato en una cierta pérdida de autonomía por parte del profesor de a pie.

Por otra parte, la regulación de la enseñanza ha pasado con el tiempo de limitarse a los requisitos más generales a suponer una especificación detallada de los programas docentes. La administración determina las materias que deberán impartirse en cada curso, las horas que se dedicarán a cada materia y los temas de que se compondrá. En otras palabras, el enseñante ha perdido progresivamente la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues éste le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc. No sólo así, directamente, sino también, indirectamente, a través de los exámenes públicos (los antiguos de «ingreso» y reválidas, los actuales de selectividad) y, en general, de los requisitos de acceso y los supuestos de base de los niveles ulteriores, a los cuales debe amoldarse la enseñanza en los anteriores. Tanto la enseñanza privada como la pública se ven afectadas por estas regulaciones generales; más allá de eso, la diferencia principal entre una y otra, que no es tal a los efectos que aquí interesan, consiste en que, en la primera, la interpretación o los añadidos a las normas legales proceden del propietario o su representante, mientras que en la segunda provienen de un director nombrado por la Administración.

Las regulaciones que recaen sobre el docente no conciernen solamente a qué enseñar, sino también, a menudo, a cómo enseñarlo. En todo caso, cualquier cosa no puede ser enseñada de cualquier manera, de modo que, al decidir un contenido, las autoridades escolares limitan también la gama de métodos posibles. Pero además, sobre todo las autoridades de los centros, pueden imponer a los enseñantes formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación, criterios de disciplina para los alumnos, etc. El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso

de trabajo. Esta pérdida de autonomía puede considerarse también como un proceso de descualificación del puesto de trabajo. Viendo limitadas sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo.

La descualificación se ve reforzada, asimismo, por la división del trabajo docente, que refleja doblemente la parcelación del conocimiento y la de las funciones de la escuela. La primera, a través de la proliferación de especialidades y el confinamiento de los enseñantes en áreas y asignaturas. La segunda, por medio de la delimitación de funciones que son atribuidas de forma separada a trabajadores específicos, desgajándose así de las competencias de todos: es el caso de la orientación, la educación especial, la atención psicológica, etcétera.

Finalmente, a este proceso contribuyen también los fabricantes de libros de texto y otras mercancias educativas. El libro de texto especifica por el profesor el conjunto de conocimientos que deberá impartir, la secuenciación de los mismos y la forma de impartirlos. Aunque de menor repercusión en el conjunto de la vida escolar, un efecto similar tienen otros recursos docentes, como los programas informáticos o los llamados «paquetes curriculares».

En otro orden de cosas, los enseñantes, como la gran mayoría de los trabajadores asalariados, producen un plustrabajo y, si se trata del sector privado, un plusvalor del que se apropian sus empleadores. Los empresarios privados de la enseñanza tienen el mismo interés en explotar a sus asalariados, empezando por maestros y profesores, que puedan tener los fabricantes de embutidos, o sea todo el interés del mundo. En cuanto al sector público como empleador, aunque los trabajadores del mismo suelen conseguir mejores condiciones, para un mismo trabajo, que los del sector privado, no es menos cierto que, en el contexto de la actual y prolongada crisis fiscal del Estado, éste tiende a limitar sus gastos en salarios y los enseñantes suelen ser uno de los colectivos de funcionarios más vulnerables.

11.3. La ambivalencia del trabajo docente

El colectivo de enseñantes, de acuerdo con lo expuesto, comparte rasgos propios de los grupos profesionales con otros característicos

de la clase obrera. En favor de su proletarización empujan su crecimiento numérico, la expansión y concentración de las empresas privadas del sector, la tendencia al recorte de los gastos sociales, la lógica reglamentista de la Administración pública y la repercusión de sus salarios sobre los costes de la fuerza de trabajo adulta. Pero hay también otros factores que juegan en contra de esta tendencia y, por consiguiente, a favor de su profesionalización. El más importante, sin duda, es la naturaleza específica del trabajo docente, que no se presta fácilmente a la estandarización, a la fragmentación extrema de las tareas ni a la sustitución de la actividad humana por la de las máquinas —aunque esto último duela tanto a los profetas de la tecnología—. Otros factores relevantes, con efectos en la misma dirección, son la igualdad de nivel formativo entre los enseñantes y las profesiones liberales, la creciente atención social a la problemática de la educación —al menos en el largo plazo— y la enorme importancia del sector público frente al privado.

Como consecuencia, el colectivo de los enseñantes se mueve más o menos en un lugar intermedio y contradictorio entre los dos polos de la organización del trabajo y de la posición del trabajador, es decir, en el lugar de las semiprofesiones. Los enseñantes están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, sean públicas o privadas, reciben salarios que pueden caracterizarse como bajos y han perdido prácticamente toda capacidad de determinar los fines de su trabajo. Sin embargo, siguen desempeñando unas tareas de alta cualificación —en comparación con el conjunto de los trabajadores asalariados— y conservan gran parte del control sobre su proceso de trabajo. En cierto modo puede decirse que tanto ellos como la sociedad en general y sus empleadores en particular han aceptado los términos de un intercambio: autonomía a cambio de bajos salarios.

Nada permite augurar que los docentes vayan a convertirse finalmente en un grupo profesional ni en una sección más del proletariado, en el sentido fuerte de ambos conceptos. Los cambios sufridos por el colectivo, así como los conflictos en curso y las opciones en presencia, se mueven dentro de un abanico de posibilidades cuyos extremos siguen contenidos entre los límites de la ambigüedad propia de las semiprofesiones. Se trata, siempre, de ganar o perder un poco de algo, no de elegir entre el blanco y el negro.

La reivindicación del reconocimiento de su profesionalidad por parte de los docentes debe entenderse, en estas coordenadas, como una expresión sintética de su resistencia a la proletarización. Las formas que toma, sin embargo, expresan algo más. Concretamente, el clima político y social del período y la relación del colectivo docente con el resto de los trabajadores. Hace diez o quince años los docentes se denominaban a sí mismos «trabajadores de la enseñanza»; se discutían por doquier su carácter de clase, su función productiva o improductiva, etc., casi siempre con la voluntad de demostrar que eran tan buenos trabajadores como cualesquiera otros. Hoy en día se habla sobre todo de «profesionalidad», «dignificación de la profesión docente» y otras expresiones del mismo estilo. Dicho en breve: antes se reivindicaba la identidad con el resto de los trabajadores, ahora se trata de subrayar y reforzar la diferencia.

Si hasta aquí hemos venido hablando de los docentes en general, llega el momento de atender a sus divisiones internas. Referirse al «profesorado» sin mayor especificación es ocultar las notables diferencias que separan a los distintos grupos de profesores, diferencias que atañen a sus ingresos, sus condiciones de trabajo, su prestigio, sus oportunidades de promoción y otros bienes y ventajas sociales deseables.

Las encuestas de estratificación reconocen esto cuando, al referirse a los trabajadores no manuales y de los servicios, ubican, por lo general, al diez por ciento de los profesores —constituido básicamente por los funcionarios docentes de la universidad y, en su caso, los directores de centros secundarios— en el estrato superior, junto a los «gerentes, directivos y profesionales» liberales, y al noventa por ciento restante en el segundo, junto a los «técnicos y empleados medios». Esta clasificación todavía es demasiado generosa, vale decir mistificadora, con la realidad social de los maestros, sesgo debido a la importancia que suele darse a la educación formal, al margen de su retribución social, en los estudios de orientación cuantitativa sobre estratificación ocupacional. Sin tal sesgo, éstos bien podrían descender al capítulo de «administrativos y trabajadores de los servicios».

En todo caso, lo que aquí interesa subrayar no es su ubicación respecto de otros trabajadores no enseñantes, sino su diversidad interna. Ésta se manifiesta abiertamente, por ejemplo, en los ingresos de cada

categoría. Un catedrático de universidad recibe un sueldo que equivale a más del doble del de un maestro propietario y a tres veces (cuatro hasta hace muy poco) el de un ayudante universitario, todos ellos en condiciones de dedicación exclusiva. Además, el catedrático universitario tiene oportunidades de aumentar y más que doblar su sueldo a través de investigaciones retribuidas, conferencias y similares, por no hablar ya del ejercicio liberal de una profesión, que el maestro nunca tendrá. A esto hay que añadir todavía retribuciones indirectas como la ayuda a la investigación que le corresponde en cualquier caso, las bolsas de viaje, etc. Un catedrático de enseñanza secundaria recibe, a su vez, un salario superior casi en un cuarenta por ciento al de un maestro. Todo esto no son más que ejemplos dentro del sector público que deben complementarse con el registro de las diferencias entre éste y el privado: así, los ingresos de un catedrático de instituto público superan en más de la mitad a los de un titular de un centro privado de secundaria, siendo ambos los grados máximos alcanzables, y los de un maestro estatal superan en un tercio a los de un maestro privado.

Las condiciones de trabajo son igualmente heterogéneas. En la enseñanza pública, un maestro de EGB tiene veinticinco horas lectivas semanales, un profesor de enseñanza media dieciocho y un catedrático o titular universitario ocho. Además estos últimos tienen un calendario notablemente más corto —prácticamente reducido a la mitad del año natural—, pueden disminuir su carga lectiva global legal por diversos procedimientos, tienen toda clase de facilidades para pequeñas ausencias y bastantes para permisos prolongados.

Su grado de autonomía no es menos diferente. Mientras los profesores no universitarios están limitados a impartir las asignaturas o áreas de su especialidad que figuran en los programas, que son pocas, y deben seguir los temarios preparados por la Administración, los universitarios pueden dar cualquier contenido a sus asignaturas y cambiar fácilmente de una a otra. Mientras los primeros se encuentran sometidos en diverso grado a la autoridad de claustros, directores y propietarios, los segundos son plenamente autónomos frente a las autoridades académicas en el ejercicio de su docencia.

Su prestigio social es enteramente dispar. Si los catedráticos de universidad aparecen siempre en los primeros puestos de cualquier clasificación, los maestros siguen siendo objeto de frases como «pasar más hambre que un maestro de escuela», «cada maestrillo tiene su librillo», etc. Su imagen de sí está también polarizada: mientras los profesores universitarios se consideran parte de la crema de la sociedad, los maestros se ven a sí mismos como clase media baja, «practicones», y así sucesivamente.

Desde esta jerarquización podemos y debemos matizar todas las consideraciones sobre la pugna entre profesionalización y proletarización dentro del sector docente. Es una gran parte de la población la que ahora pasa más hambre o, simplemente, como peor que un maestro de escuela. Aunque los maestros han perdido autonomía y, probablemente, prestigio social, no cabe dudar que su posición material ha mejorado a lo largo del tiempo en términos de ingresos, de seguridad en el empleo y, en ciertos aspectos, de condiciones de trabajo. La posición de los profesores universitarios se ha degradado relativamente no tanto por una caída de sus condiciones materiales como por la expansión del colectivo, que ha pasado de ser una minoría muy restringida a no serlo ya tanto; esto, cuando menos, se traduce en una pérdida de prestigio y distinción, si no colectiva, sí individualmente. El subsector más castigado probablemente haya sido el del profesorado de enseñanzas medias que, con la masificación y virtual universalización de éstas, ha pasado de ser una minoría bastante exclusiva a ser un grupo más de asalariados no manuales. Si a esto se une el hecho de que se trata de trabajadores que comparten titulación universitaria con otros mejor situados en la Administración pública y en las empresas privadas (también la comparten con otros peor situados en ambas, pero un colectivo siempre quiere homologarse —la consigna de los últimos tiempos— a los que viven mejor, y no al contrario), se comprenderá por qué este subsector es el más preocupado por la «dignificación profesional».

Desde la perspectiva de esta fragmentación interna puede captarse mejor la gama de dificultades que presenta la articulación conjunta de unos presuntos intereses de todos los docentes. Hay profesores y profesores. Cada uno se considera muy por encima del que tiene debajo pero injustamente discriminado respecto del que tiene arriba. No puede haber demasiados intereses comunes en un sector que comprende desde el privilegiado grupo profesional de los catedráticos universitarios hasta los prácticamente proletarizados maestros de la enseñanza privada.

11.4. La feminización del sector

Si el empleo del plural masculino oculta por doquier la composición por sexos de los colectivos designados, en el caso de la docencia falsea e invierte radicalmente la realidad. De hecho, tres de cada cinco profesores son más bien profesoras. Detallando algo más por sectores, las mujeres representan la casi totalidad del profesorado de enseñanza preescolar, tres de cada cinco profesores de la enseñanza general básica, la mitad de los de bachillerato (incluido el COU), un tercio de los de formación profesional, una cuarta parte del universitario, tres cuartas partes del de educación especial y la mitad del de educación permanente de adultos.

Por lo tanto, un análisis del sector enseñante no puede ser simplemente un análisis de clase: tiene que ser también, necesariamente y en la misma medida, un análisis de género. Si esto es verdad para prácticamente cualquier colectivo de trabajadores, resulta mucho más cierto para uno que, como el de los docentes, está constituido en su mayoría por mujeres. Lo contrario significaría negarse los medios para comprender tanto la evolución global y la posición social del colectivo como sus fracturas y su problemática internas.

El término «feminización» no sólo expresa un punto de llegada, sino también y fundamentalmente un proceso. El aumento proporcional de la presencia de las mujeres en el profesorado ha sido espectacular y prácticamente constante en el tiempo, muy por encima de su presencia media en la población activa del país. Pueden aducirse diversos motivos para este proceso. En primer lugar, la enseñanza es una de las actividades extradomésticas que la ideología patriarcal imperante ha aceptado siempre entre las adecuadas para las mujeres, viéndola en gran medida como una ocupación transitoria para las jóvenes y una preparación para el ejercicio de la maternidad. Como otras «profesiones femeninas» (enfermeras, modistas, asistentes sociales, etc.) cae dentro de lo que pueden considerarse extensiones extradomésticas de las funciones domésticas, surgidas al amparo del desarrollo de los servicios públicos en el marco del Estado asistencial.

En segundo lugar, los bajos salarios de la enseñanza han ahuyentado progresivamente de la misma a los varones educados, para los que la industria, el comercio y otras ramas de la Administración

pública abrían nuevas y mejores oportunidades de empleo —al menos en términos de ingresos—. En contrapartida, la creencia social de que el trabajo de la mujer es siempre transitorio o anómalo y su salario una segunda fuente de ingresos, compartida en cierto grado por las propias mujeres, ha favorecido el mantenimiento de los salarios en niveles bajos.

En tercer lugar, el empeño en someter a los enseñantes, tradicionalmente un sector proclive a las ideas avanzadas y progresistas, convirtiéndolos en fieles transmisores de la cultura y la moral dominantes y defensores de la conformidad con el orden establecido ha actuado también en favor de la admisión de las mujeres, normalmente consideradas como más conservadoras, menos activas y más dispuestas a aceptar la autoridad y la jerarquía que los hombres, tanto por su distinta educación como por la menor relevancia del trabajo remunerado en sus vidas. Para explicar el proceso de feminización no importa mucho si este argumento, que algún autor ha calificado de «teoría machista de la profesionalización» es cierto o no: basta con que haya sido tenido por tal.

Por último, la escuela, y en especial la escuela pública (luego, debido a la intervención estatal y a la negociación colectiva, también la privada), han sido y son uno de los pocos sectores del empleo en que las mujeres han recibido el mismo salario que los hombres (al menos en este país). En consecuencia, es lógico que las mujeres educadas prefirieran un empleo en la enseñanza antes que en otros muchos sectores donde la discriminación salarial era manifiesta, aparte de ofrecer, en general, condiciones de trabajo menos deseables.

El proceso de feminización ha tenido consecuencias importantes para la enseñanza, por lo general raramente tomadas en consideración en el análisis de ésta. La primera, sin duda, ha sido hacer de la escuela una institución menos sexista de lo que parece cuando solamente se atiende al análisis del contenido de los estudios, tal como hemos argumentado en un capítulo anterior.

La segunda, de signo contrario, concierne a la relación de la escuela con el mundo del trabajo. Si los maestros varones solían proceder de familias encabezadas por trabajadores manuales de la industria o campesinos, las maestras tienen más probabilidades de provenir de familias de clase media que han enviado a sus hijos varones a estu-

dios con más valor de mercado y a sus hijas directamente a la enseñanza —o, indirectamente, a través de estudios sin gran valor ocupacional—. Sin embargo, es también altamente probable que estas mujeres, si no caen en la endogamia profesional, contraigan matrimonio con varones con un *status* ocupacional más alto, inequívocamente de clase media. El resultado final es un alejamiento global del profesorado respecto del mundo, la experiencia, la cultura y los valores del trabajo manual.

La tercera es la otra cara de uno de los motivos del proceso de feminización. Ésta, efectivamente, ha contribuido a la proletarización o ha dificultado la profesionalización del sector enseñante. Por un lado, la idea del «segundo salario» y del «empleo provisional» permiten a la sociedad pagar menos. Además, una sociedad patriarcal está menos dispuesta a conceder autonomía en el trabajo a las mujeres que a los hombres. Por otro, existen una serie de factores que dificultan la acción sindical de las mujeres: desde la «doble jornada» hasta la escasa atención de las organizaciones sindicales y profesionales a su problemática específica, pasando por su educación más conservadora, los escrúpulos de sus maridos ante cualquier actividad extrahogareña, etc. En definitiva, se trata de un efecto previsto que, por medio de un razonamiento teleológico, se integra en la cadena de las causas del proceso de feminización. No obstante, hay que recalcar que la lucha por la profesionalización del sector pasa así a ser no solo un conflicto de clase, sino asimismo de género, y como tal debe ser vista.

El género no sólo separa a los enseñantes de otros grupos ocupacionales: también los divide entre sí. Si la presencia de las mujeres en la enseñanza se acerca globalmente a los tres quintos, discurre en tendencia decreciente desde la casi totalidad del profesorado de enseñanza preescolar hasta la cuarta parte del universitario, lo que significa una presencia inversamente proporcional a los ingresos, la autonomía, el prestigio y las oportunidades de promoción profesional de los distintos subcolectivos.

Lo mismo encontramos al fijarnos en otros criterios de jerarquización interna del profesorado. En la enseñanza general básica, son directores nueve de cada cien profesores varones, pero sólo cuatro de cada cien profesoras; en otras palabras, éstas tienen menos de la mitad de oportunidades de llegar a la dirección que aquéllos.

12 La comunidad escolar y la participación

Entre la Ley General de Educación de 1970 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, pasando por la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Docentes de 1980, una parte importante de los viejos deseos de profesores, padres de alumnos y estudiantes en favor de una mayor autonomía de los centros y una participación más democrática en su gestión, si bien sólo una parte ha pasado de las plataformas reivindicativas al texto de la ley. Baste señalar que los órganos colegiados formados por profesores, padres y alumnos son ahora de existencia obligatoria en todos los centros no universitarios públicos y privados concertados, que son la inmensa mayoría, y que sus funciones son amplias y de carácter ejecutivo. Sin embargo, la «participación» de lo que hoy se denomina «comunidad escolar», fórmula literariamente muy superior pero sin duda bastante menos realista que la anterior de «sectores implicados», dista mucho de estar a la altura tanto del discurso imperante en el mundo de la educación como del espíritu e incluso de la letra de la ley.

En la primera sección de este capítulo se examinará el marco legal de la participación, así como su evolución más reciente; en la segunda, la muy distinta realidad de su funcionamiento cotidiano y la actitud de los «sectores implicados»; la tercera presenta, en contraste, el discurso de la participación tal como fuera elaborado por el movimiento de renovación pedagógica, pero también las inconsistencias y la letra pequeña de éste; la cuarta y última pretende ofrecer una interpretación de este divorcio entre teoría y práctica a la luz de las características de la profesión docente y su relación con su público.

12.1. El marco legal de la participación

La actual regulación de la gestión de los centros de enseñanza es el resultado de un largo proceso por el cual han ido ganando paulatinamente peso los órganos colegiados, y con ellos las posibilidades de participar o influir en las decisiones por parte de los sectores en ellos representados. Desde su práctica inexistencia en el contexto de la LGE, pasando por su subordinación a la Administración en los centros públicos o a la propiedad en los privados en el marco de la LOECE, hasta el teórico estatuto de órgano máximo del centro que concede a los consejos la LODE, el recorrido sin duda ha sido importante. La tabla 1 presenta los aspectos principales de las tres leyes mencionadas (y sus disposiciones complementarias).

Aunque el cambio de un modelo de organización de la gestión a otro ha venido siempre arropado por un discurso vertebrado en torno a la «participación de todos los sectores implicados», el servicio público» o la «comunidad escolar», lo cierto es que sus grandes beneficiarios han sido los profesores. Probablemente todos los sectores hayan salido ganando, e incluso es posible afirmar, dado su punto de partida, que la posición de los padres y los alumnos es la que más espectacularmente ha cambiado, pero no por ello es menos cierto que el marco de gestión configurado por la LODE no sólo ha acordado a los profesores una posición prominente, sino que les ha asegurado la posibilidad de imponer casi en todo momento sus decisiones, incluso, llegado el caso, contra la voluntad de las otras partes. Esto se manifiesta claramente en la composición de los consejos escolares, que la tabla 2 presenta para el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se observará una consistente característica de la composición de los consejos en los centros públicos. Podemos considerar que los miembros natos del mismo por pertenecer al equipo directivo (el director y, en su caso, el jefe de estudios), los representantes de los profesores (y, en su caso, del personal psicopedagógico de apoyo) y el solitario representante del personal de administración y servicios forman, por así decirlo, el bloque institucional, o más exactamente docente. Por otra parte, los representantes de los padres, los alumnos y el municipio (quien raramente se presenta) forman, digamos, el

TABLA 1

Gestión y control en la LGE, la LOECE y la LODE

	LGE	*LOECE*	*LODE*
Órganos colegiados.	Consejo Asesor. Claustro.	Consejo de Dirección. Claustro. Junta Económica.	Consejo escolar. Claustro.
Carácter del Consejo.	De existencia no obligada. Consultivo.	De existencia obligada. Consultivo/Ejecutivo.	De existencia obligada. Ejecutivo.
Composición del Consejo en los centros públicos.	El director. 3 representantes del APA. 3 «miembros de la comunidad» designada por el claustro.	El director. El jefe de estudios. 4 representantes del claustro. 4 representantes del APA. 2 representantes de los alumnos. 1 representante del PND. 1 representante del municipio.	El director. El jefe de estudios. Una representación del calustro y una de padres y alumnos, ninguna de ellas inferior a 1/3 del total. Un representante del municipio.
Composición del Consejo en los centros privados.	Nada relativo a ellos.	Cargos unipersonales, representantes del titular, de PND, de los alumnos en su caso y de los padres y profesores. Estos dos últimos en igual número y, juntos, no menos de la mitad del consejo.	El director. 3 representantes del titular. 4 representantes de los profesores. 4 representantes de los padres. 2 representantes de los alumnos. 1 representante del PAS.
Otros órganos mixtos.		Junta Económica, en los centros subvencionados; representantes padres y profesores deben ser al menos la mitad; fiscaliza el uso de la subvención.	

TABLA 1 (*continuación*)

	LGE	*LOECE*	*LODE*
Elección del director.	Por el MEC o el titular, oído el Claustro en los centros de BUP y otros órganos en los de EGB y FP.	Por el MEC en los centros públicos y por el titular en los privados, oídos el claustro y el consejo.	Por el Consejo Escolar en los centros públicos y por éste y el titular en los privados.
Contratación de profesores en centros privados.	Por el titular.	Por el titular, oídos consejo y claustro.	Por acuerdo entre el titular y el Consejo.
Otras competencias del Consejo en centros públicos.	«Asistir al director en el desarrollo de sus funciones.»	Aprobar el Reglamento de régimen interior; definir principios y objetivos educativos generales; informar la programación; velar cumplimiento normas admisión; aprobar plan económico; resolver temas disciplina; planificar actividades extraescolares.	Designar al equipo directivo; revocar al director; aprobar el presupuesto; aprobar la programación anual; aprobar el reglamento de régimen interior; admisión de alumnos; resolver asuntos disciplina; actividades extraescolares; supervisar la actividad general del centro.
Otras competencias del Claustro.	«Asistir al director en el desarrollo de sus funciones.»	Elaborar el Reglamento de régimen interior; programar actividades educativas; coordinar evaluación, orientación y tutorías.	Elegir representantes profesores en Consejo; programar actividades docentes; coordinar evalución, recuperación. orientación y tutorías.

TABLA 2

Composición de los Consejos Escolares

Tipo de centro	*Tit*	*Dir*	*JdE*	*Pro*	*Cjl*	*Pad*	*Alu*	*PAS*	*PPP*	*Tot*
Público	–									
EGB > 15 u.	–	1	1	8	1	5	3	1	–	20
EGB 8-15 u.	–	1	1	4	1	3	2	0	–	12
EGB 5-7 u.	–	1	–	2	1	2	2	0	–	8
Preesc. > 7 u.	–	1	1	4	1	5	0	1	–	13
Preesc. 5-7 u.	–	1	–	2	1	3	0	0	–	7
EGB/Pr. < 5 u.	–	1	–	x	1	x	0/x	0	–	2x+2 ó 3x+2
Ed. Esp.	–	1	1	4	0	4/2	0/2	1-2	1-2	12-14
BUP/FP > 15 u.	–	1	1ó+	8	1	4	4	1	–	20 ó +
BUP/FP 8-15 u.	–	1	1ó+	4	1	3	2	0	–	12 ó +
Artes y Oficios	–	1	1	3-5	1	0	3-5	1	–	10-14
Cerámica y Rest.	–	1	1	4	1	0	4	1	–	12
Conservatorios	–	1	1	8-6-4	1	3	5-3-1	1	–	12-20
E. Arte Dramático	–	1	1	6	1	2	4	1	–	16
E. Danza	–	1	1	3	1	2	1	1	–	10
E.S. Canto	–	1	1	4	1	0	4	1	–	12
E.O. Idiomas	–	1	1	8-5	1	0-2	8-5	3-1	–	14-24
Privado										
Todos > 9 u.	3	1		4		4	2	1	–	15
Todos < 10 u.	2	1		4		4	2	1	–	14

EGB: Colegios de Educación General Básica. BUP: Institutos de Bachillerato. FP: Centros de Formación Profesional. Pr.: Preescolar. Ed. Esp.: Centros de Educación Especial. U.: número de unidades. Tit: representantes del titular. Dir: director. JdE: jefe de estudios. Pro: representantes de los profesores. Pad: representantes de los padres. Alu: representantes de los alumnos. PAS: representantes del personal de administración y servicios. PPP: representantes del personal psicopedagógico. Tot: número total de componentes del CE. Los números separados por un guión (1-2) indican que el número de componentes varía según ciertas características del centro: los jefes de estudios serán uno o dos según el centro funcione con uno o dos turnos; los representates del PAS serán, en ciertos casos uno o dos según sean menos o más de diez los representados. Los número separados por una barra (4/2, 0/2) indican que una representación aumenta a medida que disminuye la otra, en concreto la de los padres a medida que pueden estar presentes los alumnos.

bloque social o clientelar. Pues bien: los profesores tienen garantizada la mayoría, sin necesidad siquiera del auxilio del personal no docente, en todos los centros de enseñanza secundaria, ya que constituyen la mitad de sus miembros, ampliable con sucesivos jefes de estudios sin que se alteren las otras partes del consejo, y cuentan en todo caso con el voto de calidad del presidente, que es el director, y, en los centros de dieciséis o más unidades, con el probable apoyo del representante del personal no docente. En los centros de enseñanza básica, tienen segura la mitad de los representantes, y por ello la mayoría efectiva con el voto de calidad, en los de ocho o más unidades, con análogo refuerzo del no docente en los de dieciséis 3 o más. Sin embargo, están en minoría en los de siete unidades o menos. En los de preescolar, en fin, necesitan al representante del personal no docente para alcanzar la mayoría en los centros de ocho unidades o más y la pierden indefectiblemente en los de menos. En los centros de enseñanzas especiales (artísticas e idiomas), el bloque docente cuenta con la mitad de los puestos, sin necesidad del personal de administración y servicios, y por tanto con una mayoría efectiva asegurada tanto gracias a éste como al voto de calidad presidencial.

De manera que el cuerpo de profesores (con la ayuda de los trabajadores no docentes, en su caso) tiene más poder cuanto más elevado es el nivel de enseñanza en que trabajan y mayores son las dimensiones del centro, mientras el bloque clientelar (con la inclusión del representante municipal, en su caso) gana posiciones justo en el sentido contrario. Los profesores, por tanto, ven aumentar su peso *frente a todos los demás* a medida que lo hacen su nivel profesional o la edad de sus alumnos. Los alumnos, en cambio, ven aumentar el suyo *frente a los padres* con la edad, pero, sumados a éstos, lo ven disminuir al mismo tiempo *frente a los profesores*. La «profesionalidad» docente, aquí entendida como categoría ocupacional, resulta ser un factor más determinante que la edad discente.

En cuanto a los centros privados la ley consigue a la vez consolidar a la «comunidad escolar» frente al titular o propietario y reducir a sus demás componentes a una posición minoritaria frente al profesorado. La persona o entidad titular del centro cuenta sólo con dos o tres representantes directos, pero casi todos los demás son o pueden ser también, hasta cierto punto, sus representantes indirectos. Los mismos representantes de los padres, en los centros privados, surgen con demasiada frecuencia de una Asociación montada y teledirigida por el titular. Al mismo tiempo, es más que probable que los representantes de la entidad titular sean profesores, normalmente profesores del centro (no tanto porque se dé una fuerte identidad de intereses entre propietarios y profesores como porque numerosos miembros de la familia o la orden propietaria, como es el caso en la mayoría de los centros privados, sean colocados en el centro como profesores), con lo cual, si sumamos su número al de los representantes de los profesores y el director, nos encontramos de nuevo con que el profesorado tiene la mayoría asegurada.

12.2. La gris realidad de la participación

Aunque sería imposible dar aquí cuenta detallada de la diversidad de la participación en la gestión de los centros, podemos presentar un resumen de las características más comunes, no tópicas sino típicas, en relación con las competencias legales más relevantes de los consejos, en los casos de actuación conjunta más clara y en los motivos más comunes de conflicto.

La ley asigna a los consejos la tarea de «aprobar y evaluar la programación general del centro», así como «supervisar la actividad general» del mismo. Aunque la normativa es algo confusa a este respecto, parece claro que si bien por un lado se mantiene una clara intervención del claustro a este respecto, pues le compete «programar las actividades docentes del centro», la programación que llegue al consejo debe incluir los horarios, las actividades docentes, las complementarias y la memoria administrativa. Lo mismo reza para la memoria anual que debe aprobarse al final de cada curso escolar. Lo que sucede realmente, sin embargo, es muy distinto. Por uno u otro procedimiento, la dirección del centro hurta por lo general al consejo la posibilidad de discutir realmente la programación: en algunos centros se presenta simplemente la introducción a ésta, formada por una serie de vaguedades carentes de contenido real; en otros, se someten a discusión tan sólo los horarios, las actividades extraescolares y/o las tutorías; en otros, en fin, se presenta el contenido de la programación

como un conjunto de decisiones —no de propuestas— ya tomadas por el claustro o la dirección, limitándose la discusión a aspectos marginales.

La elección del director es puramente protocolaria. Por lo general, cuando se presenta una candidatura ante el consejo ya ha sido aprobada previamente por el claustro. Esto puede suceder de manera formal, reflejándose en las actas de este órgano, o simplemente informal. Aun siendo padres y alumnos minoría en el consejo, la presentación de dos o más candidaturas les daría un peso decisivo en la elección, y es justamente esta posibilidad la que es cuidadosamente evitada mediante el filtro previo del claustro, que carece de cualquier fundamento legal. Otra importante competencia nominal del consejo en los centros privados, la contratación de los profesores, es habitualmente delegada en los representantes de éstos y del titular, y resultaría conflictivo no hacerlo así.

En cuanto a la gestión económica, las cuentas son aprobadas rutinariamente, sin que jamás se discutan prioridades y casi nunca propuestas alternativas. La actuación de los representantes de los padres y los alumnos se limita a escuchar unas cuentas que se aprueban sin discusión, habitualmente en escasos minutos. Los únicos recursos económicos cuyo empleo es objeto de cierta atención son los especialmente aportados por los padres para actividades extraexcolares, etcétera.

¿En qué emplean su tiempo, entonces, los consejos? Fuera de la aprobación rutinaria de la programación y la memoria, el candidato único a director o las cuentas, su tiempo se dedica más a la discusión de las actividades extraescolares y servicios complementarios, la petición de recursos a la Administración, las cuestiones de disciplina y diversas quejas de los padres sobre los suspensos, las tutorías y otras cuestiones. Episódicamente, la dirección, el claustro o algún profesor presentan la propuesta de incorporarse a tal o cual programa, sencillamente porque la convocatoria hace preceptivo el informe del consejo. En los centros privados, un capítulo importante es la aportación de fondos por parte de los padres para actividades extraescolares y complementarias, que a menudo tiene el carácter de una cuota encubierta. Esta rutina se rompe en dos tipos de ocasiones: cuando todos los sectores forman una piña para reclamar recursos públicos y cuando se enfrentan entre sí por el ámbito de sus competencias y sus responsabilidades.

Lo primero sucede, por ejemplo, cuando se cierran aulas en los centros públicos o no se concede toda la subvención solicitada a los privados, o cuando hay que reclamar recursos o actuaciones extraordinarios para llevar a cabo una obra, colocar un semáforo a la puerta del centro u otras cuestiones similares. Entonces se produce una unidad militante en el consejo, y las resoluciones reivindicativas de éste van acompañadas de cartas de los padres a la Administración correspondiente, visitas a las autoridades, etc. El director o el titular casi nunca van a pedir sólos, y, en los casos más graves, es a los padres —a las madres, para ser exactos— a quienes corresponde actuar como la infantería del pequeño ejército escolar.

Lo segundo, mucho más frecuente, ocurre cuando los profesores quieren acortar el horario, se niegan a organizar directamente actividades extraescolares, ponen obstáculos a actividades directamente organizadas por los padres, se lavan las manos respecto a las funciones de custodia o reciben críticas o demandas de información que, a su entender, entran en lo que consideran su parcela de competencia profesional exclusiva. Este es el motivo de los conflictos más agrios, que en algunos casos llegan al enfrentamiento casi absoluto entre el profesorado (generalmente encabezado por la dirección) y los representantes de los padres (desigualmente secundados pero no cuestionados por sus representados). Estos conflictos son mucho más frecuentes en los centros públicos, donde los profesores se sienten amparados por su condición de funcionarios, que en los privados, donde la autonomía de éstos es menor y los titulares no quieren ni pueden ignorar la función de custodia.

De ninguno de los sectores llamados a participar en los órganos de gestión puede decirse que se sienta entusiasmado por la posibilidad ni por sus resultados. Los alumnos participan masivamente en las elecciones, pero confían poco en la efectividad de su representación y suelen limitarse a presentar largas listas de pedidos triviales en el turno de ruegos y preguntas. La actitud de padres y profesores merece ser tratada con algo más de detalle

Los padres participan poco en la Asociación. Se afilia una proporción importante de ellos, en parte porque hacerlo suele ofrecer

algunas ventajas a la hora de que sus hijos tomen parte en las actividades extraescolares, pero apenas un puñado acude a las reuniones. En cuanto a la participación en las elecciones, el porcentaje es muy bajo, generalmente menor del diez por ciento. Sus motivos son heterogéneos: preocupación por la enseñanza, militancia política, deseo de mostrar a sus hios que se ocupan de ellos, experiencias anteriores de conflictos individuales con el centro, ganas de hacer algo, esperanzas de conseguir un mejor trato individual o apoyo a la dirección. Su intervención se centra sobre todo en la organización de las actividades extraescolares y los servicios complementarios, y, si algún motivo puede llevarles a poner en cuestión la actividad del centro seguramente entrará dentro del amplio apartado de la función de custodia. Por lo común, son conscientes de su posición minoritaria, no se consideran capacitados para opinar sobre cuestiones pedagógicas (excepto para quejarse cuando abundan los suspensos), rehuyen cualquier tensión con el profesorado, temen sus posibles represalias, confían básicamente en su actuación y apenas aspiran a que su presencia en los órganos asegure cierto entendimiento y les permita hacer sugerencias y prestar su concurso a algunas actividades.

La actitud de los profesores es la que ahora más nos interesa. En principio, al menos en el plano del discurso, todos suscriben la idea de la participación. A renglón seguido, la mayoría se queja de que la LODE ha restado competencias al claustro para dárselas al consejo. Esta queja resultará curiosa para cualquiera que examine esta ley y las anteriores, pero puede interpretarse en un sentido no literal. Por un lado, aunque la LGE y la LOECE otorgaban menos competencias a los claustros, no es menos cierto que todavía acordaban menos a los padres, los alumnos y los órganos en que éstos estaban presentes, de manera que los profesores no se engañan en cuanto que ven acercárseles al resto de la «comunidad escolar». Por otro, a pesar de que las leyes dieran pocos cometidos explícitos al claustro, el pequeño tamaño de las plantillas docentes en cada centro, la necesidad para cualquier autoridad de lograr un cierto consentimiento en el profesorado y el hecho de que el director y otros cargos fueran unos profesores más, convertían al claustro en un poder de hecho; en medio de un cierto vacío legal y ante cualquier dejación de responsabilidades por parte de la Administración, el claustro se beneficiaba, por decirlo de algún modo, de una notable *vis attractiva:* formal o informalmente, ejercía competencias por defecto.

Por otra parte, la idea de la participación que tiene la mayoría del profesorado coincide poco con la del discurso oficial. Para aquél, la participación del alumnado debe ser sobre todo un servicio (ocuparse de tareas menores, poco agradables y subordinadas) y un aprendizaje (primero votar en orden y luego mirar cómo gestionan sus mayores). En cuanto a la de los padres, debe consistir antes que nada en apoyar al profesorado cuando se les requiera (prestando su apoyo personal y aportando recursos para acciones internas y actuando como emisarios en las reivindicaciones externas) y, por encima de todo, en colaborar individualmente con el docente. Esta última opinión se manifiesta hasta la saciedad, y refleja el deseo nada oculto de que los padres de los alumnos actúen como la prolongación de la mano del docente fuera de los muros de la escuela: de ahí la pintoresca pero frecuente propuesta de poner en pie una «escuela de padres».

Esto nos lleva a un tercer punto: aunque el profesorado no se opone frontalmente a la idea de la participación, quizá porque un par de decenios de transición política lo han imbuido de su discurso, en el fondo se siente ofendido por ser la única profesión ante la cual se reconocen funciones de control y gestión a la clientela. Este malestar se intensifica enormemente cuando los padres pretenden que asuma funciones de custodia o aventuran opiniones sobre su labor, y se confunde con el ya creado por la convicción de que la sociedad no recompensa económicamente su trabajo ni aprecia su labor, así como el correspondiente a la incongruencia de status típica de cualquier grupo que se considera en una posición muy alta en unas dimensiones (en este caso, su titulación universitaria y la noble función de educar) y muy baja en otras (su remuneración y su prestigio social).

Otro efecto es una considerable cerrazón corporativa. Aunque los profesores puedan ver con malos ojos las actuaciones de algunos de sus compañeros, compartir críticas hechas por padres o alumnos o considerar aceptables sus propuestas, se presentan ante ellos como un bloque compacto y, llegado el momento, aplican sin piedad el rodillo de la mayoría. Cualquier crítica suscita una indignación unánime, los fallos son obviados, la disciplina ha de ser mantenida a toda costa, las competencias y prerrogativas defendidas hasta el fin. La mayoría de

los asuntos importantes que pasan por el consejo han sido antes discutidos en el claustro, y sus decisiones funcionan de hecho como un mandato para los profesores miembros de aquél. Más que el brazo ejecutivo del consejo (en el ámbito de sus competencias), el director es el portavoz del profesorado y el mediador entre este colectivo (que es el suyo) y el órgano máximo. El consejo en suma, no actúa en realidad como un órgano de decisión, sino más bien como una mesa de concertación entre dos partes: el profesorado y el público del centro, pero con la peculiaridad de que, llegado el caso, prevalece siempre la posición del primero.

12.3. Democratizar o la profesión ante su empleador

Decenios (por no decir siglos) de organización jerárquica y autoritaria de la educación en un contexto de ausencia de libertades generaron en todos los sectores implicados en la marcha del sistema educativo una demanda de estructuras participativas que les permitieran tener una voz sobre los objetivos y el proceso de su trabajo (los enseñantes), las condiciones de escolarización de sus hijos (los padres) y los procesos de aprendizaje y la vida en las aulas (los alumnos). Los últimos años de la dictadura fueron testigos de una explosión de los pronunciamientos y las movilizaciones reivindicativas entre los profesores, los padres y los alumnos de mayor edad. Desde luego, no todos desempeñaron el mismo papel, pero, aunque el protagonismo fuera principalmente de los profesores, como correspondía a su mayor y más estable implicación y a sus mejores condiciones para la movilización, todo discurría como si éstos fueran los portavoces de los intereses más generales de la comunidad escolar.

Expresión de esto fue la recurrencia de la demanda de una gestión democrática de los centros docentes y del sistema educativo en los diversos documentos que, en su momento, la segunda mitad de la década de los setenta, fueron genéricamente conocidos como las «alternativas». El más popular de ellos, «Una Alternativa para la Enseñanza», del Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (1976), afirmaba:

> (...) La marcha interna de los centros de enseñanza, en lo referente a la aplicación concreta de las normas generales, contratación y selección de personal, control de los fondos económicos, dirección pedagógica, etc., correrá a cargo de los profesores, alumnos y padres de una manera democrática.

Su posterior desarrollo en las Primeras Jornadas de Estudios sobre la enseñanza precisaría:

> El órgano de gestión estará integrado por el Claustro (formado por docentes y no docentes), representación de la Asociación de Alumnos y de la Asociación de Padres.
>
> (...) La línea educativa, que comprende la fijación de objetivos generales, métodos, contenidos y programas, debe ser elaborada por el Órgano Gestor (...).

No menos importante, el documento «Por una Nueva Escuela Pública», de la X Escola d'Estiu de Barcelona (1975), decía:

> La dirección educativa del centro compete al conjunto de los enseñantes del mismo. La función coordinadora y ejecutiva tiene que recaer sobre uno o más enseñantes (...).
>
> Los padres tienen que intervenir en el control de los resultados de la escuela, así como en la aplicación correcta de los fondos económicos asignados. En dicho control participarán también los alumnos, según su edad, y el personal no docente.
>
> Para que los intereses personales que inevitablemente tiene el padre respecto a la escuela no parcialicen excesivamente su gestión de control, interesa arbitrar la participación de aquellas entidades representativas que están objetivamente interesadas en el funcionamiento de la escuela: sindicatos, asociaciones de vecinos, etc.

Un año más tarde, la XI Escola d'Estiu concretaba la propuesta y mejoraba la sintaxis:

> La gestión del centro debe recaer en un Consejo de Escuela (...) formado por representantes de los maestros, del personal no docente (...), de la Asociación de Padres, de los alumnos —según su edad— y de las demás fuerzas sociales representativas del lugar en que radica el centro (...).

Las competencias de este organismo serán de tipo económico, organizativo y de definición de las líneas generales de la pedagogía del centro (...).

El Claustro de Escuela, constituido por la totalidad de los enseñantes del centro y el personal no docente con funciones educativas, tiene como tarea primordial la elaboración de las propuestas pedagógicas y metodológicas, que deben ser aprobadas por el Consejo de Escuela. El Claustro concretará y aplicará las decisiones de este Consejo.

Hubo otras tomas de posición, por supuesto, y no todas en la misma línea. Entre las opuestas a las aquí recogidas, hay que destacar necesariamente la de la Conferencia Episcopal, que, aun bajo los principios generales de la libertad de creación de centros y el derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación de sus hijos, aceptaba la participación de todos los sectores, siempre y cuando respetaran el carácter propio de cada centro.

Es necesario (...) conseguir que [la] organización académica y económica [de los centros docentes dependientes de la iglesia] se inspire en los principios de:

— participación activa de los diversos sectores de la comunidad educativa, en la orientación del centro docente, siempre dentro de la fidelidad al carácter católico de la institución educativa y de su proyecto educativo. (...)

Pero el hilo que conduce a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación no procede del episcopado, sino de las «alternativas» mencionadas. La alternativa de Madrid se limitaba a afirmaciones generales, aunque asignaba a todos la «dirección pedagógica», primero, y la «línea educativa», después, entendiendo ésta de una manera bastante generosa, que incluía «objetivos generales, métodos, contenidos y programas». Los documentos de la Escola d'Estiu, por el contrario, reflejaban una actitud notablemente menos favorable hacia los padres. Dirección, coordinación y ejecución se asignaban a los enseñantes, mientras que para los padres, el personal no docente y, en su caso, los alumnos, quedaba el control económico y de los resultados. Sobre los padres todavía se presentaba otra cautela: como se les consideraba demasiado particularistas, se proponía, no se sabe bien si como contrapeso o como alternativa, la intervención de diversas entidades ciudadanas «objetivamente interesadas» en la escuela. En la segunda versión de la declaración se evitaba ya toda referencia negativa a los padres, aunque se mantenía el contrapeso ciudadano.

Es patente que la agregación de profesores, padres, alumnos y otros en un órgano máximo, cualquiera que fuese la denominación de éste, no decía nada sobre su peso respectivo. Sin embargo, parece razonable que debiera interpretarse en un sentido que excluyese el sometimiento de todos los demás sectores a sólo uno de ellos, concretamente al profesorado. Por otra parte, las atribuciones de competencias, aunque vagas, eran amplias. Incluso respecto al documento más remiso a la intervención de los otros, el de la X Escola d'Estiu, debe hacerse notar que la critica a los padres se basaba en su particularismo (el peso de sus «intereses personales»), de modo que se reprochaba a los padres lo que se les pide ahora: que vengan de uno en uno y sin otra cosa que su hijo en la cabeza.

La iglesia era más inequívoca: toda participación debería subordinarse al respeto del carácter propio del centro, fijado por su creador (su propietario) y ratificado por los padres al elegirlo para sus hijos. Podría decirse que lo que ha traído consigo la LODE ha sido una aplicación laica de la propuesta eclesiástica. La mayoría de los profesores en los consejos escolares, así como la desviación *de facto* hacia el claustro de algunas de sus más importantes competencias, coloca a los padres y alumnos en una situación en la que pueden participar, pero siempre dentro del respeto al «proyecto educativo», la «orientación del centro» o el «carácter» del mismo determinados por el profesorado, que es quien domina claramente la situación.

12.4. Profesionalizar o la profesión ante el público

La crítica de las ofertas y los mecanismos de participación dirige habitualmente sus dardos contra esa entidad, omnipresente e inaprehensible a la vez, que solemos llamar «sistema» (en versión maniquea, la Administración). Sin embargo, además de estructuras, sistemas, normas, etc., que sin duda tienen importancia, existen actores

sociales, grupos, prácticas, y puede afirmarse que el factor que determina la suerte de la participación de profesores, padres y alumnos, consiste, en lo esencial, en los intereses y las prácticas colectivos de los profesores.

Atrapado en la trampa de todas las semiprofesiones, el profesorado trata de defender y mejorar su posición de grupo frente a sus empleadores (la Administración y los propietarios de centros privados) y frente a su público (los alumnos y sus padres o madres). Se enfrenta así, por un lado, al «autoritarismo», el «ordenancismo», etc. de la Administración, frente a la cual reclama una mayor autonomía de los centros; por otro, a los padres como «compradores» de enseñanza o como celosos «propietarios» de sus hijos, ante los cuáles reclama una mayor autonomía para sí mismo. Y, en un hábil juego de equilibrios, se apoya en la Administración contra los padres y en éstos contra aquélla, o por lo menos lo intenta.

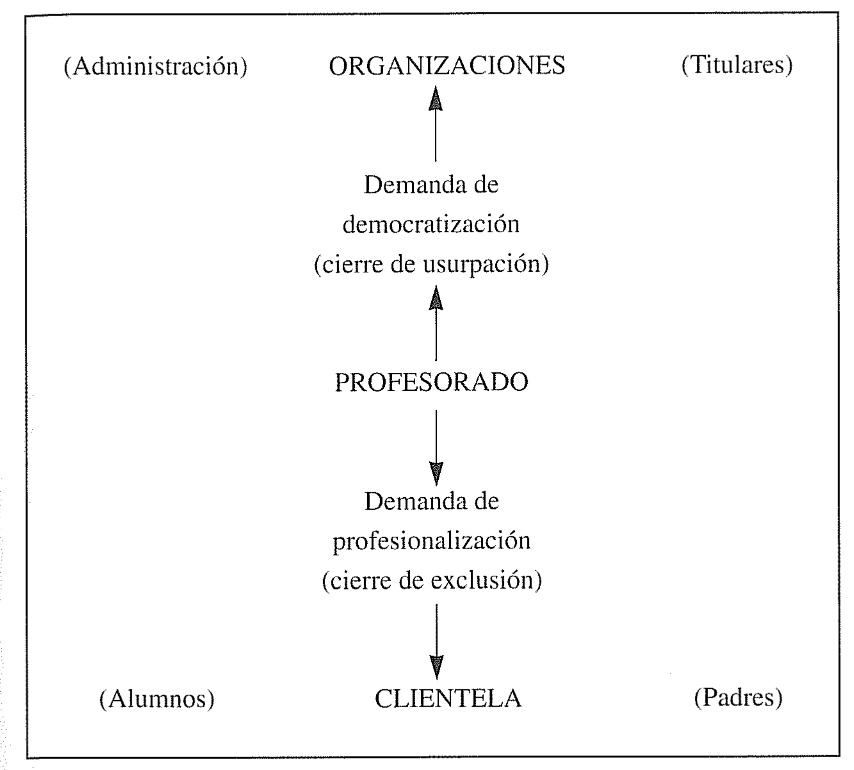
Aquí bien podríamos aplicar, aunque transformado, el concepto de «cierre social», y más concretamente de «cierre dual», de «usurpación» y de «exclusión», que desarrolla Parkin basándose en Weber. Sólo que, en el sentido en que aquí se utiliza, el cierre no se refiere al acceso a recompensas materiales, ni a la explotación, sino a la delimitación de ámbitos de competencia : no es una práctica económica, sino política .

En el campo de la gestión de la enseñanza, lo que los profesores necesitan «usurpar» son las competencias que mantienen en sus manos la Administración y los propietarios de centros; y a quienes necesitan «excluir» es a los padres y a los alumnos de las competencias que, individual o colectivamente, están en sus propias manos (las del profesorado). En la jerga gremial y local, lo primero se llama «democratización», «descentralización», «autonomía de los centros», etcétera; lo segundo , «profesionalización», «dignificación», «reconocimiento de la labor docente» y otras cosas por el estilo. La tabla 3 presenta gráficamente esta idea .

La historia reciente del movimiento de enseñantes da consistencia a esta hipótesis. En los últimos años sesenta, los setenta y los primeros ochenta, frente a la dictadura y frente a los gobiernos de la derecha celosos de mantener la autoridad de la Administración, la iglesia y los empresarios de la enseñanza, los enseñantes reclamaban

TABLA 3

La doble pugna, o cierre dual, de la profesión docente



la democratización del sistema educativo, para lo cual invocaban el apoyo de alumnos y padres y recurrían a «tácticas de solidaridad», es decir, a la movilización al margen de los cauces legales, por lo demás poco apreciables. Hoy en día, cuando la ley reconoce, aunque sea con resultados no muy espectaculares, a padres y alumnos la capacidad de intervenir en la gestión de los centros docentes, los profesores recurren frente a éstos a «tácticas legalistas», aplicando su mayoría en los consejos, enredando a los representantes de los demás sectores en una jerga que no conocen, provocando que se estrellen frente a mecanismos burocráticos y/o de lento funcionamiento, etc.

El mismo cambio puede registrarse en términos de identidad.

Hace no mucho más de un decenio, maestros y profesores se veían a sí mismos como «trabajadores de la enseñanza»; hoy, en cambio, se consideran profesionales. Esta variación en los términos del discurso no es casual, por supuesto: representa el paso del deseo de identificarse con el resto de los trabajadores al intento de diferenciarse de ellos. Con independencia de que esto corresponda más o menos adecuadamente al cambio de tono político registrado por nuestra sociedad, podemos también interpretarlo de otro modo: mientras el problema fundamental de los profesores fue el de arrancar competencias a la Administración y los propietarios, vale decir la «democratización» de la enseñanza, la petición de solidaridad que se dirigía a los padres y los alumnos, sobre todo a los primeros, se veía favorecida por la identificación con ellos dentro de una categoría común, la de «trabajadores»; cuando el problema pasó a ser la defensa de viejas o nuevas competencias frente a los padres, o incluso arrebatarles algunas de sus prerrogativas sobre sus propios hijos, la «profesionalización» de la docencia, se hizo necesario buscar una identidad que situara al grupo por encima de su público, la del «profesional».

13 Reforma e innovación en la enseñanza

¿Quién no ha vivido de cerca una o dos grandes reformas de la educación? Los «expertos» vivimos una tras otra, y se podría ironizar sobre si simplemente las vivimos o, además, vivimos de ellas. Pero incluso cualquier persona no dedicada directa ni indirectamente a la educación es muy probable que presencie o se vea implicado en una reforma como alumno y en otra como padre; a lo largo de su vida probablemente tengan lugar otras, pero éstas ya no lo tocarán ni de cerca ni de lejos.

Hoy vivimos en España un proceso de reforma que dura ya siete años —como experimentación— o nueve —si incluimos el debate previo sobre proyectos— y se tomará otros cuatro o cinco para su aprobación y puesta en práctica. La anterior tuvo su punto de comienzo oficial en 1970, tardó un quinquenio en terminar de aplicarse y también tuvo sus discusiones previas. El período transcurrido entre cada reforma y la siguiente se acorta lenta pero firmemente. Más que puntos de inflexión, las reformas terminan por convertirse en una especie de estado permanente.

Claro que no sólo en España hay reformas que se eternizan. La reforma comprehensiva inglesa lleva ya más de dos decenios y no puede considerarse estrictamente completada. Francia ha conocido una reforma tras otra a partir de 1974. Los Estados Unidos están discutiendo sobre su reforma necesaria desde 1983. Italia llegó a ser bien conocida por los especialistas, a lo largo y ancho del globo, por la imposibilidad parlamentaria, durante más de un decenio, de aprobar una ley que reformara a fondo la enseñanza secundaria, lo que no le impidió vivir un «clima» permanente de reforma.

13.1. Reforma escolar y reforma social

El impulso para las reformas educativas suele tener dos fuentes, alternativas o confluyentes: la competencia internacional y el males-

tar social. En términos estratégicos o políticos podríamos decirlo de otro modo: el enemigo exterior y el enemigo interior.

El «enemigo exterior» no tiene por qué serlo en el sentido militar, aunque puede; al fin y al cabo, como bien entendió Clausewitz, la guerra no es más que la continuación de la política por otros medios. Basta escuchar brevemente el discurso oficial sobre cualquier reforma educativa en cualquier país para constatar un motivo obstinado: sin reforma se perdería el tren del progreso, no se entraría en la nueva era tecnológica, se sucumbiría ante la creciente competencia internacional, y, según de qué país se trate, se caería en las filas del subdesarrollo o se perdería el liderazgo internacional. En las reformas que hoy tienen lugar en numerosos países, el fetiche son las «nuevas tecnologías», que se supone serán la Tizona de quien las domine y la espada de Damocles de quien no lo logre.

El caso de los Estados Unidos, que a través de su dominio de los organismos internacionales han logrado siempre exportar sus reformas al conjunto de Occidente, es particularmente revelador. La profunda reforma que tuvo lugar en los años veinte y treinta de este siglo se hizo bajo la psicosis de que Alemania estaba ganando la carrera tecnológica; las reformas de finales de los cincuenta y la década de los sesenta se hicieron bajo el impacto del Sputnik, es decir, del trauma de que los soviéticos hubieran llegado antes al espacio —y, aunque esto se confesaba menos, que se hubieran puesto a la par en tecnología nuclear—; el gran debate y las reformas hoy en curso son efecto del choque producido por la constatación de que Japón es el gran vencedor de la carrera económica.

A lo largo del siglo XX, los demás países han podido participar activamente en esos movimientos, como lo han hecho las otras grandes potencias occidentales, o recibir pasivamente sus resultados, como lo han hecho España y otros Estados semiperiféricos o periféricos. Así nos llegaron, por ejemplo, la pedagogía «científica», las aplicaciones escolares de la psicología conductista y la psicometría, la primera oleada de la reforma comprehensiva y, más recientemente, la obsesión por la informática o la búsqueda de la «excelencia».

El «enemigo interior» está formado por el conjunto de los descontentos reales o potenciales de cualquier sociedad o, si se prefiere, el conjunto de los que ocupan la peor posición en cada relación de

dominación: los trabajadores frente a los empresarios, las mujeres frente a los hombres, las minorías étnicas —sean raciales, religiosas o nacionales— frente a la etnia dominante, los grupos marginados frente a los instalados en el sistema social, y cualquier posible etcétera. Para todos estos, la reforma educativa es el sucedáneo de la reforma social. Reformar la educación es la manera de no reformar los salarios, ni las relaciones de propiedad o la distribución de ésta, ni la estructura de las empresas ni, en definitiva, nada que forme parte esencial del orden establecido.

La clave del proceso consiste en presentar la reforma de la educación como un atajo que permitirá reformar la sociedad sin necesidad de molestar a nadie. No fue casualidad que, en su declive, el régimen anterior sólo llevará a cabo una reforma de entidad: la reforma de la educación. Ni que el entonces ministro del ramo escribiera pomposamente, en la exposición de motivos de la Ley General de Educación de 1970, que dicha reforma sería «una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana». Veinte años más tarde, la principal reforma de la legislatura socialista, en la que unos habían puesto esperanzas de mayor alcance y de la que otros habían temido más graves sobresaltos, va a resultar ser, una vez más, la de la educación.

Sin embargo, hay que decir que aquí no hemos inventado nada. Hace un par de decenios que ya se intentó reformar la sociedad, o se dijo intentarlo, a través de la educación en otros países. Los casos más espectaculares dentro de nuestro contexto internacional fueron, sin lugar a dudas, los de los Estados Unidos, en el marco de las campañas por la «Nueva Frontera», la «Gran Sociedad», la «Guerra contra la pobreza», etc., y el Reino Unido bajo el gobierno de la socialdemocracia. Después de una década de reformas y tras realizar el trabajo más sistemático conocido sobre los factores del éxito y el fracaso escolares y la influencia de éstos en las oportunidades sociales en el caso de los Estados Unidos, Christopher Jencks, un influyente sociólogo liberal, concluyó: «Mientras los partidarios de la igualdad presupongan que la política gubernamental no debe contribuir a la igualdad económica directamente, sino procediendo a la ingeniosa manipulación de instituciones marginales como la escuela, no se registrará ningún progreso. Si queremos escapar a esta tradición, tendremos que

establecer un control político sobre las instituciones económicas que dan forma a nuestra sociedad. Esto es lo que en otros países suelen llamar socialismo. Todo lo que no sea eso conducirá al mismo desconcierto que las reformas de la década de los sesenta.» A similares conclusiones llegaría A. H. Halsey, uno de los padres espirituales de las reformas inglesas, al analizar posteriormente sus resultados —sólo que, a diferencia de Jencks, él ya sabía que a lo que en el viejo continente se llama socialismo, fundamentalmente, es... a la reforma de la educación.

Todo esto no significa que la educación no merezca o deba ser reformada, sino, simplemente, que reformar la educación no es reformar la sociedad, que la primera reforma es parte de la segunda, pero la segunda no puede reducirse a la primera. Si lo hace, queda convertida en una reforma gatopardesca o menos que eso: cambiar algo para que nada cambie. Sin embargo, la reforma de la educación no es por ello menos necesaria. En los habituales términos de la distribución de las oportunidades sociales o, lo que es igual, considerando la educación como una forma de «inversión» en uno mismo, hay que decir que si bien el acceso y el éxito individuales en la escuela no aseguran nada por sí solos, su ausencia sí que lo hace, aunque sea en sentido contrario. En una sociedad en la que la inmensa mayoría de las ventajas sociales puede dividirse en dos grupos, las asociadas a la propiedad y las asociadas al poder en las organizaciones o a la pertenencia a grupos profesionales más o menos excluyentes, puede afirmarse que la educación es absolutamente ineficaz para abrir la puerta al primer grupo de privilegios, pero su carencia es muy eficaz para cerrar la puerta a los segundos.

Por otra parte, si bien la reforma de la educación puede no ser tan necesaria ni potencialmente tan eficaz como la de la propiedad, las retribuciones, la fiscalidad o el poder político, probablemente es tan importante como las de la justicia, la sanidad pública o la seguridad social y bastante más que las de los transportes públicos o los medios de comunicación. Que la reforma educativa no sea la palanca, en singular, de la reforma social, no significa, en suma, que deje de ser parte de ella. Por lo demás, aunque aquí no compartamos la extendida visión mesiánica de la educación como instrumento de progreso, liberación, etc., no cabe duda de que, si se admite su eficacia como mecanismo de socialización en favor de un cierto orden institucional, por lo mismo queda admitida la posibilidad de que no cumpla a rajatabla tal función o que lo haga apuntando hacia otras posibles direcciones. Aunque para la escuela, como para cualquiera, resulte siempre más fácil nadar a favor de la corriente que en su contra.

13.2. La reforma como síndrome permanente

Se reforma la educación, pues, porque resulta menos costoso económicamente y menos conflictivo políticamente que reformar cualquier otra área relevante de la sociedad. El primer paso del proceso consiste en buscar un chivo expiatorio para el malestar social. La escuela se presta fácilmente a ello porque forma parte de la esfera pública y, a la vez, es algo sobre lo que cualquiera puede permitirse hablar. Un buen ejemplo de esto lo tenemos hoy en día cuando se insiste una y otra vez en el «desajuste» entre escuela y trabajo y se achaca a la primera la responsabilidad por la falta de competitividad de las empresas o por el elevado desempleo existente, particularmente el desempleo juvenil. En realidad, lo que se hace al responsabilizar a la escuela es culpar indirectamente al Estado o a los individuos —aquél porque no supo ofrecer la educación adecuada y a éstos porque no supieron elegirla o seguirla con éxito— y exonerar a las empresas, que son los verdaderos poderes económicos. El público acepta bien este *quid pro quo* porque se siente ignorante en economía pero ducho en educación; en consonancia, los educadores se sienten inseguros en su papel y, los economistas, convencidos de su infalibilidad científica, ambos con la misma falta de fundamento.

El segundo paso consiste en formular la alternativa que terminará con los problemas y solucionará todo lo habido y por haber. Lo importante de este paso es, en realidad, su duración, su capacidad de mantener entretenido al público durante una larga temporada. En la medida en que el público acepte culpar a la educación de problemas sociales relevantes, otras instituciones quedarán fuera de su vista. La misma escuela, por su parte, se prepara en el proceso para resurgir rejuvenecida como el ave Fénix de sus cenizas. Precisamente porque es reformable y está dispuesta a reformarse se ve fortalecida como

institución. No deja de ser curioso que el consenso sobre la necesidad de las reformas incluya a sectores con intereses y objetivos tan distintos como empresarios y trabajadores, administradores y padres, derechas e izquierdas, profesores y alumnos. Lo que sucede, en realidad, es que toda reforma se articula en dos planos, el del discurso y el de la práctica. El consenso se organiza en el plano del discurso, para lo cual se recurre siempre a consignas ambiguas como «educación para el desarrollo», «igualdad de oportunidades», «reto tecnológico» o «calidad de la enseñanza», que pueden ser interpretadas a su gusto por cada una de las partes. La reforma real se resuelve en el plano de la práctica, constituido por un entramado de relaciones de poder en el que éste se distribuye de manera desigual.

El tercer paso consiste en constatar, algún tiempo más tarde, que nada se ha arreglado, o que han resurgido los viejos problemas y/o aparecido otros nuevos; consiste, pues, en dar el primer paso de un nuevo ciclo encadenado.

Este estado que, a largo plazo, podemos calificar de reforma permanente, deriva del carácter contradictorio de los objetivos que la sociedad plantea a la escuela. Esto se manifiesta claramente en la relación entre las que sin duda son sus principales exigencias, la igualdad de oportunidades y el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo, pues no se puede satisfacer una sin poner en cuestión la otra. El deseo de alcanzar la igualdad de oportunidades se traduce en la demanda recurrente de un equipamiento material y humano homogéneo de los centros y de la prolongación del período de estudios comunes. Sin embargo, la adaptación al mercado de trabajo, tal como éste está estructurado, supone la especialización y jerarquización de las enseñanzas. Esta diversidad de fines es precisamente la que permite el consenso discursivo tras consignas ambiguas: así, por ejemplo, la «calidad» de la enseñanza significa para unos la equiparación de los centros peor dotados con los mejor dotados, o sea una propuesta igualitaria, mientras para otros implica la defensa de reductos exclusivos a los que sólo accederían unos pocos —los mejor dotados, los que tienen mayor dote—, o sea una propuesta antiigualitaria; para unos del desarrollo integral de las capacidades de la persona, pero, para otros, su adiestramiento en las habilidades relevantes para el puesto de trabajo; para unos la expansión del presupuesto público al servicio de las oportunidades de formación de los individuos, pero para otros la introducción de criterios de eficiencia económica al servicio de las necesidades de mano de obra de las empresas.

En todo caso, cualquier resultado sólo puede ser satisfactorio de manera provisional. Si aumenta la igualdad de oportunidades, y más concretamente las oportunidades de acceso de nuevos sectores sociales a niveles o tipos de enseñanza en los que antes apenas estaban presentes o no lo estaban en absoluto, los sectores privilegiados que antes se beneficiaban de ellos en exclusiva o casi buscarán diferenciarse de nuevo por a vía vertical —más estudios— u horizontal —mejores estudios—. Una vez que lo consiguen de manera sistemática, el problema de la igualdad de oportunidades de acceso queda nuevamente abierto ante todos.

Algo parecido ocurre con el ajuste al mercado de trabajo, aun dejando de lado lo que de pura propaganda exculpatoria tiene este problema. Dada la comparativa inercia del aparato escolar, cuanto más pormenorizadamente se vea adecuado a las necesidades precisas del mercado laboral en un momento dado del tiempo, mayores serán las probabilidades de que pronto resulte obsoleto tal ajuste y más difícil resultará el nuevo reajuste. En gran medida, la adecuación a las necesidades del empleo no es sino la bandera más legítima que puede levantarse contra las reformas que ponen el acento en los aspectos igualitarios. Nadie se atreve a defender crudamente la desigualdad y el privilegio, pero, en contrapartida, es difícil hacer frente a la ideología de la presunta racionalidad económica y técnica.

13.3. La innovación educativa

Si al hablar de la reforma nos hemos referido a los aspectos del cambio escolar que conciernen a su estructura y organización generales, así como a su equipamiento, bajo el epígrafe de la «innovación» queremos agrupar los cambios relativos al contenido del aprendizaje y a sus métodos. Aunque el diccionario permitiría otros usos, éstas son las denotaciones habituales: la reforma engloba los cambios en el nivel macro, la innovación los cambios en el nivel micro. Nótese bien que hablamos de niveles o planos, no de ámbitos: una reforma puede

afectar solamente a una pequeña parte del aparato escolar, y una innovación puede extenderse al conjunto del mismo. Aunque los cambios en cualquiera de esos planos nunca dejan de tener efectos mayores o menores, directos o indirectos, sobre el otro, a menudo se plantean reformas sin innovación y, sobre todo, innovaciones sin reforma.

Si bien la reforma es fácil de localizar, pues generalmente requiere modificaciones más o menos drásticas en las leyes que afectan a la ordenación de los sistemas educativos, la innovación no lo es tanto. De hecho, mejor o peor, siempre hay un cierto grado de innovación en curso, sea a iniciativa de la administración, de los centros, de los profesores o de cualquier combinación entre ellos. La cuestión es más bien de grado: consideramos innovación la sustitución del libro de texto por la biblioteca de aula o de la historia restrictivamente política por la historia social, pero no el reemplazo de un libro de texto por otro ni la adición o sustracción de un tema en el programa de historia. Como no es cuestión de proponer aquí una distinción semántica, sino conceptual, podemos decir que utilizamos el término «innovación» en su sentido fuerte y no nos ocuparemos de su sentido débil.

En lo que atañe a los contenidos, esto significa, pues, que no consideramos innovación su simple actualización o «puesta al día», sea en función de los avances científicos en la disciplina, las modas académicas o la presión en favor del ajuste a demandas externas. Podemos hablar propiamente de innovación cuando de lo que se trata es de la inclusión de materias nuevas, bien sustituyendo a otras viejas o restándoles un espacio proporcional considerable. Los debates educativos han estado siempre y en todo lugar llenos de propuestas de este tipo, pero el problema no se agota en la discusión sobre si tal o cual parcela del conocimiento o tal o cual grupo de capacidades y destrezas es más o menos importante por sí mismo o en comparación con otros. La escuela es una densa y pesada organización que introduce otras variables en el problema: los métodos y las pautas organizativas existentes, a las que se adecuan mejor o peor los nuevos contenidos, las tradiciones heredadas y, sobre todo, las plantillas de enseñantes.

Como cualquier empresa pública o privada que quiera renovar sus productos o sus procesos, la escuela, si quiere ofrecer algo nuevo, necesita renovar las capacidades de su fuerza de trabajo. La sociología del trabajo muestra que la necesaria flexibilidad de las empresas puede cobrar dos formas: flexibilidad externa o flexibilidad interna. La primera consiste en sustituir la fuerza de trabajo existente por otra con las cualificaciones adecuadas para los nuevos productos y/o procesos; la segunda, en el reciclaje de la fuerza de trabajo con que se cuenta. Ambas formas de flexibilidad tienen más de alternativas que de complementarias: las empresas que son capaces de organizarse internamente de manera flexible no necesitan recurrir al mercado de trabajo externo. En la escuela, las opciones son las mismas, pero, puesto que la necesidad de responder ante el público es sólo limitada, las administraciones tienden a evitar ambas por distintas razones: la flexibilidad externa, por los conflictos laborales que provocaría; la interna, por los costes que requiere afrontar en el campo de la formación permanente y la actualización de conocimientos del profesorado.

El resultado es que suele ponerse el carro delante de los bueyes: no son los planes de estudios y programas los que determinan la conformación de las plantillas, sea por la vía del acceso o por la del perfeccionamiento, sino las plantillas las que determinan la viabilidad o inviabilidad de los cambios en los planes de estudios y programas. De hecho, los intereses a tener en cuenta no son solamente los de las plantillas efectivas —los profesores en ejercicio—, sino también los de las potenciales —los aspirantes a tales, es decir, los miles y miles de estudiantes de las carreras universitarias hechas a imagen y semejanza de los viejos contenidos—. En suma, resulta muy difícil introducir contenidos nuevos porque es muy difícil librarse o reducir el espacio de los viejos.

El problema de los métodos de enseñanza es menos espectacular, pero más complejo. En parte vienen determinados por aspectos estructurales globales de la organización del sistema educativo, pero también dependen en gran medida de la voluntad y el modo de hacer de los docentes. La simultaneidad de la enseñanza, por ejemplo, está en la base de la pasividad del aprendizaje; el sistema de calificaciones a las puertas de un mercado de trabajo competitivo empuja a los alumnos al individualismo y la concurrencia destructiva; el especialismo de los profesores combinado con una enseñanza centrada en ellos impide un aprendizaje globalista, etcétera. Esto significa que muchos de los problemas de la escuela, en lo que se refiere a los métodos de aprendizaje, no pueden ser eficazmente atacados por sí mismos

porque, en realidad, no son problemas autónomos, sino efectos heterónomos de aspectos de la organización escolar que raramente se ponen en cuestión. Por otra parte, como se ha dicho mil veces, «cada maestrillo tiene su librillo». La cuestión no es tanto en qué medida tales «librillos» son diferentes entre sí, que probablemente no lo sean mucho, como el reconocimiento del espacio de autonomía que se abre ante cada docente una vez que cierra las puertas del aula. Esto implica que las propuestas de innovación sólo pueden tener éxito si parten de los mismos profesores, sin son plenamente asumidas por ellos o si, aun sin ser asumidas, son puestas en práctica gracias a mecanismos de estímulo adecuados. Así, la pescadilla termina de morderse la cola: las innovaciones surgidas desde abajo, desde el profesorado, se enfrentan al obstáculo de las constricciones estructurales; las impulsadas desde arriba, desde la Administración, pueden encontrarse con el rechazo o la falta de compromiso de los profesores. Ambas, sin embargo, tienen posibilidades abiertas ante sí: los profesores, actuando colectivamente ante la Administración en favor de sus objetivos; ésta, convenciendo y ofreciendo estímulos y contrapartidas capaces de movilizar incluso a los recalcitrantes.

Por lo demás, hay que decir que «nuevo» y «bueno» no son necesariamente sinónimos, como tampoco lo son renovación y progreso. Las innovaciones en los contenidos pueden venir dictadas por factores diversos, y no necesariamente conducen a mejoras en los resultados de la enseñanza. Un ejemplo claro de esto fue la implantación de la llamada «matemática moderna». Aquí se hizo pasar la lógica científica por lógica pedagógica, y los resultados fueron desastrosos. Desde un punto de vista científico, la matemática de conjuntos es lógicamente anterior a cualquier matemática especializada, sea el cálculo decimal o el binario, la geometría euclidiana o la de Riemann. Sin embargo, esto no implica que tal secuencia resulte la más adecuada para organizar el aprendizaje de niños y jóvenes, pues bien puede ser la más alejada de sus procesos de percepción de la realidad y de desarrollo intelectual, por no hablar ya de su interés. Algo parecido puede ocurrir con la progresiva introducción de la lingüística en la enseñanza del lenguaje. En ambos casos se ha exportado una secuencia universitaria a la escuela básica sin preguntarse demasiado sobre sus posibles efectos perversos, cuando tal vez se debería haber prestado

menos atención a cómo funcionan hoy las disciplinas científicas y más a cómo ha desarrollado sus conocimientos la humanidad, que aprendió a calcular, incluidas muchas de sus formas más complejas, antes de saber lo que era un anillo y a hablar, incluido el lenguaje más culto, antes de distinguir un morfema de un fonema. También cabe preguntarse, en casos como éstos, si lo que ha tenido lugar no ha sido una confluencia entre el desconocimiento de cualquier problema pedagógico por parte de la Universidad y la angustia creciente de los enseñantes no universitarios ante el empuje de los medios de comunicación y las calculadoras. En todo caso, se olvidó la vieja máxima de Hegel: en su desarrollo, el individuo debe recorrer las mismas etapas que la humanidad.

En lo que atañe a los métodos, los problemas son otros. En general, la innovación metodológica se resume y agrupa hoy en la idea de una enseñanza activa. Se reconoce que el alumno no tiene mucho interés por los contenidos y métodos precocinados, alejados los primeros de sus intereses reales, más amplios y variados o simplemente distintos, y reducidos los segundos a la asimilación pasiva. Surgen entonces, como respuesta, las ideas de «enseñanza activa», «motivación», «integración de la diversidad», etc. Pero incluso consignas tan ambiguas como éstas limitan su ambigüedad al ámbito de lo que resulta aceptable para una pedagogía que, en lo esencial, quiere mantener sus tradiciones. No es la enseñanza, por ejemplo, la que necesita ser activa, puesto que siempre lo ha sido. El problema reside justamente en que lo activo es la enseñanza, la parte del profesor, pero no el aprendizaje, la parte del alumno. Algo parecido sucede con la motivación. Motivar es crear motivos, lo que constituye una alternativa a reconocer los que ya existen, es decir, los intereses propios del alumno. La mayoría de las veces, la problemática de la «motivación» se reduce a intentar convencer al alumno de que quiere hacer lo que la escuela o el enseñante ya han decidido previamente que debe hacer, es decir, lo que tendrá que hacer de todos modos. La «integración de la diversidad» no es menos engañosa, pues lo que se propone no es reconocerla y aceptarla, dejándola seguir su curso, sino normalizarla y certificarla. Si se tratara de aceptar la diversidad, la escuela no tendría sino que reducir el espacio ocupado por la enseñanza, la porción de su tiempo que los alumnos tienen que dedicar a satisfacer sus exi-

gencias, y ofrecerles recursos para aprender libremente durante el resto de ese tiempo. Lo que se ofrece, por el contrario, es reducir esa diversidad a una forma aceptable para la institución: codificarla en una gama limitada y normalizada de opciones y certificarla de forma que la escuela cumpla mejor su papel de selección y criba de los jóvenes y distribución y asignación hacia las posiciones sociales adultas.

Al margen o además de la lógica de la institución, toda innovación de fondo choca con la extrema vulnerabilidad de la posición del profesor. Cualquier apertura relevante a la actividad libre, el despliegue de los intereses o la aceptación de la diversidad de los alumnos rompería la asimetría esencial en que se basan el poder de la institución y la autoridad y la seguridad del profesor o el maestro. La estricta división entre el que sabe y el que no, entre el docto y el lego, en que descansan en buena parte la relación de autoridad y la legitimidad de las funciones de selección y etiquetado, sólo puede sostenerse sobre una definición altamente restrictiva de qué es lo que merece ser sabido, enseñado o aprendido, es decir, apoyada en la sobrevaloración de lo que sabe o cree saber el profesor y la minusvaloración o el simple rechazo de lo que sabe o quiere saber el alumno. El aprendizaje activo sólo es posible con la supresión de la sacralidad del saber; o, lo que es lo mismo, cuando el profesor abandona la posición de enseñante para adoptar, simplemente, la de adulto experto en un campo del conocimiento y/o en la problemática del aprendizaje. Sin embargo, este cambio, que reduciría la tensión a la que se ve sometido el profesor, siempre necesitado de mostrar que todo lo sabe, es visto por la mayoría de los docentes como un salto en el vacío que pondría en cuestión su autoridad y su profesionalidad.

Finalmente, hay que añadir que la innovación, incluso cuando se apuesta abierta y decididamente por ella, no es precisamente un asunto fácil. Muchas innovaciones difícilmente discutibles fracasan estrepitosamente o, en todo caso, no traen consigo los efectos deseados porque chocan con el equilibrio del proceso escolar. El actual funcionamiento de la institución escolar es resultado de un largo proceso de sedimentación que ha conducido a un equilibrio homeostático en el que resulta difícil, si no imposible, cambiar arbitrariamente partes del sistema sin que el resto chirríe. El docente intenta, por ejemplo, que los alumnos trabajen en equipo, pero choca con horarios diseñados

para una enseñanza simultánea que no admite la diversidad de los ritmos personales y con la socialización general en las relaciones de competencia destructiva y de insolidaridad. Se propone que los alumnos desarrollen sus capacidades a partir del contacto directo con los materiales objeto de conocimiento, sin la mediación normalizadora y castrante del libro de texto tradicional, pero colisiona con la dispersión geográfica y la escasez de los recursos y/o con la disponibilidad limitada de tiempo. Pretende sustituir la evaluación tradicional, con fines de etiquetado, por la autoevaluación, con fines de diagnóstico, pero se encuentra enseguida con que lo que realmente importa a los alumnos, en el contexto de una institución selectiva y certificante, son las calificacioes diferenciales y las credenciales escasas. Intenta que juzguen y estimen el saber por su valor intrínseco, pero se desengaña al ver que, ante el carácter impuesto de éste, los alumnos priorizan las escalas de valores extrínsecas o instrumentales, y así sucesivamente.

La innovación descontextualizada tiene posibilidades limitadas de éxito. Existe un campo de autonomía en el que la actitud del docente aislado es importante, pero las innovaciones verdaderamente relevantes requieren ser abordadas, al menos, a escala del centro y, con frecuencia, en el contexto del sistema educativo en su conjunto.

13.4. El actual proceso de reforma en España

Hace siete años se lanzó en España un nuevo proyecto de reforma y se inició su aplicación, con carácter experimental, en una selección de centros que se fue haciendo relativamente numerosa con el tiempo. He tratado en otros lugares los aspectos que me parecen positivos y los problemas de este proyecto, así como su evolución, y no voy a volver a hacerlo aquí en detalle, pero vale la pena tomar el proyecto y su desarrollo como expresión de la problemática más general de las reformas.

El consenso inicial sobre la necesidad de la reforma es un buen ejemplo del significado de la ambiguedad de tales acuerdos. ¿Cómo podía estar todo el mundo de acuerdo, no sólo en la necesidad de transformar a fondo la ordenación creada por la LGE, sino en que esto debiera hacerse mediante una reforma comprehensiva? Porque cada

sector esperaba algo distinto de ésta. Desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades, con todo lo vaga que pueda resultar como objetivo, se deseaba la reforma comprehensiva para terminar con la división a los catorce años. Desde el punto de vista de la adecuación al mercado de trabajo, sin embargo, se esperaba superar la paradoja de que más de la mitad de la población cursara el bachillerato. Así, mientras unos querían prolongar el tronco común para mejorar las oportunidades de sus descendientes para acceder a los estudios «nobles», otros deseaban retenerlos más tiempo en él para plantearles la opción de la enseñanza técnica de forma menos abrupta, vistos los resultados de la opción «brutal» presentada por la LGE. La suerte de la reforma, por consiguiente, no se iba a jugar en torno a los dos años comunes añadidos, sino en torno a su naturaleza unitaria o diversa. En cuanto a los sectores sociales más privilegiados, que debían seguir manteniendo sus privilegios en el terreno escolar, el problema no residía, como algunos analistas pensaron, en la «masificación» del bachillerato, porque éste ya estaba demasiado masificado para ellos: por eso no hubo oposición a la enseñanza comprehensiva. El problema estaba en poder seguir cultivando la diferencia dentro de ésta, lo que podría lograrse en todo caso gracias a las diferencias entre centros —asegurándose los mejores, privados o públicos— y al «reconocimiento de la diversidad» —en su caso, de la posibilidad de seguir cursando estudios enteramente propedéuticos, enfocados hacia la universidad y hacia las ramas más rentables de ésta.

Así ha sido, y la primera cuestión que llama la atención es el proceso mismo. El proyecto inicial surgió como respuesta al sistema educativo vigente, como alternativa a otro proyecto del gobierno anterior y como expresión de las ideas defendidas hasta entonces por el movimiento en favor de la renovación pedagógica. Con el tiempo, sin embargo, se ha acortado la distancia respecto de aquello que se quería sustituir y se ha abierto respecto a lo que se quería representar. El proyecto socialista ha llegado a parecerse mucho al no nato proyecto ucedista, con el consiguiente menor despegue del sistema creado por la Ley General de Educación, y se ha alejado de la filosofía y las propuestas de los movimientos de renovación. En un proceso aparentemente paradójico pero no nuevo, sino conocido ya en otras experiencias nacionales de reformas, un proyecto lanzado con gran fuerza por la Administración ha terminado por ser suscrito en su integridad tan sólo por los alumnos y por un sector militante del profesorado, los implicados en la experimentación, mientras aquélla retrocedía posiciones hasta llegar a un espacio de encuentro con los intereses más conservadores de la enseñanza. El abandono del proyecto inicial se manifestó primeramente en la prolongación inusitada de la experimentación y la postergación de la iniciativa legislativa, para luego traducirse en cambios en la propia Administración y, finalmente, en un proyecto definitivo con una voluntad de cambio situada bastante por debajo de la inicial. Un recorrido altamente interesante para el estudio de la dinámica de los procesos de adopción de decisiones políticas, en general, y de las estrategias de cambio, los obstáculos que se les interponen y los mecanismos de intermediación de intereses, en particular.

Entre los objetivos del proyecto en todas sus fases han destacado siempre tres. Primero, llevar a cabo una reforma de tipo comprehensivo, es decir, que evitase una selección considerada demasiado temprana, la que tenía lugar a los catorce años de edad, estimulando así la igualdad de oportunidades. Segundo, adecuar el contenido de la enseñanza a un medio social complejo, plural y cambiante, en particular a través del establecimiento de un *curriculum* común de carácter polivalente, en oposición al academicismo unilateral imperante en el bachillerato y al profesionalismo alicorto imperante en la formación profesional. Tercero, renovar los métodos pedagógicos para llegar a formas de enseñanza y aprendizaje más activas y más capaces de conectar con los intereses de los alumnos. Por lo tanto, podemos afirmar que se trataba y se trata, en mayor o menor medida, de un proceso simultáneo de reforma escolar e innovación educativa.

El primer objetivo se expresó inicialmente en la propuesta de prolongar el ciclo común hasta los dieciséis años. Pronto, sin embargo, se introdujo una modificación en la propia experimentación: para acceder al ciclo 14-16, los alumnos tendrían que haber llegado a cursar octavo de EGB Lo que, desde la peculiar relación entre el nuevo ciclo experimental y la vieja orde nación vigente, podría estar plenamente justificado, permitía ya presagiar, sin embargo, que el ciclo común no iba a serlo tanto. En el nuevo proyecto ya aparece claramente que no lo será: buena parte de los alumnos que, por problemas diversos, no puedan seguir la marcha general, cualquiera que ésta sea,

abandonarán el tronco general de la enseñanza a los catorce años. La cuestión es que, sin una efectiva reforma en profundidad de la enseñanza general, la salida a los catorce se convertirá simplemente en la nueva forma de la actual selección al final de la EGB. En todo caso, y sin necesidad de mayores análisis, sabremos pronto cuál es la naturaleza de esa salida por la simple constatación de sus dimensiones. Si éstas se expresan en cifras porcentuales de dos dígitos, nadie dude que estaremos ante un proceso de exclusión social, no ante la suma de casos individuales insalvables.

El segundo objetivo se expresó en la propuesta de un *curriculum* multilateral y polivalente. Éste, además de conectar mejor con la amplia gama de capacidades requerida por la vida adulta fuera de la escuela, debía ser capaz de tender un puente entre la uniformidad escolar, debida en parte al acerbo común de nuestra cultura y de nuestra organización social y en parte a su propia lógica institucional —la de la escuela—, y la diversidad existente entre colectivos e individuos, además de propiciar un desarrollo más multilateral de la persona. Sin embargo, el objetivo de la polivalencia pronto quedó fundamentalmente limitado a la introducción del área tecnológica en el tronco común. Otras necesarias incorporaciones como el mejor conocimiento del entorno social, el desarrollo de las capacidades estéticas, la adquisición de las habilidades necesarias para la vida cotidiana, etcétera, quedaron en la cuneta, a diferencia de la formación tecnológica, precisamente por no estar lo bastante lejos del *curriculum* tradicional como para que a nadie se le ocurriera que ya estaban cubiertas o se podrían cubrir desde las materias existentes, por los profesores existentes y con la formación ya existente (y, probablemente, por no haber tenido entre sus valedores a los portavoces del empresariado). Un claro ejemplo de la capacidad de lo que existe para fagocitar cualquier intento de renovación de los contenidos puede verse en dos de los nuevos bachilleratos propuestos, que bajo pomposas denominaciones como «lingüístico y de ciencias humanas y sociales» o «de ciencias naturales y de la salud» no ofrecen sino una reedición de los viejos bachilleratos de «letras y «ciencias».

El tercer objetivo, la enseñanza activa, es de naturaleza más meliflua y, por consiguiente, más difícil de evaluar. La Administración adoptó el lenguaje de la renovación pedagógica y animó inicialmente

a los profesores a innovar, pero luego sembró también el camino de obstáculos. Primero empeñándose en una evaluación por objetivos a tono con los viejos métodos, pero no con los nuevos que se propugnaban. Después, mostrándose incapaz de ofrecer, con la rapidez suficiente, orientaciones nuevas a los profesores que llevaban a cabo la experimentación y de poner a su disposición, de manera ágil, los recursos necesarios para su materialización. Por último, no poniendo en pie mecanismos suficientes para el perfeccionamiento del profesorado y para estimular su adhesión a la reforma. En este terreno no hace falta dar marcha atrás, porque basta con abstenerse de poner los medios oportunos para avanzar al ritmo adecuado.

14 Escuela y profesorado en un contexto de cambio

La idea misma de la educación se encuentra vinculada en tal grado a la de cambio social, en nuestra cultura y en nuestra era, que resulta difícil reflexionar sobre cualquiera de ambos términos sin verse llevado de inmediato a hacerlo sobre el otro. Ciertamente, invocar la una es casi necesariamente invocar el otro, y viceversa, por lo que nada hay de sorprendente en que reiteradamente se plantee, en diversos foros, la relación entre ellos. De hecho, como hemos explicado en el capítulo 2, la escuela surgió y se desarrolló hasta llegar a ser lo que hoy es, pasando de ser una institución anecdótica a constituirse en un sistema universal, como efecto e instrumento a la vez de los grandes cambios en las principales esferas de convivencia: la economía, el Estado, la ciudad, la familia.

14.1. La aceleración del cambio social

Sin embargo, tan importante como el contenido concreto del cambio social o incluso más es, desde el punto de vista de la educación, su ritmo. No se trata ya de si la economía crece a tal o cual porcentaje anual, ni de si las iglesias pierden o ganan fieles más o menos rápidamente, ni de ninguna otra forma convencional de medir la velocidad. La unidad de medida del tiempo no puede ser aquí otra que la vida de las personas y el transcurso de las generaciones. Durante milenios, la sociedad ha permanecido prácticamente igual a sí misma. Por supuesto que, si comparamos el neolítico con la Antigüedad clásica, o la Edad Media con el Renacimiento, podemos observar cambios importantes, pero la cuestión es hasta qué punto lo fueron para los contemporáneos. Sobre esta base podemos plantear así la cuestión: cualquiera que sea su contenido sustantivo, el cambio social tie-

ne consecuencias distintas sobre el modo en que los individuos ven la sociedad de la que forman parte según que se perciba con una intensidad suficiente a través de muchas generaciones, de una generación a otra o dentro de una misma generación. Llamaré a estos tres tipos de cambio, respectivamente, supra, inter e intrageneracional.

En primer lugar, la mayor parte de estos cambios transcurrieron durante muchas generaciones, de modo que resultaron difícilmente perceptibles para ellos; fueron cambios acumulativos, espectaculares desde la perspectiva de la historia, pero insignificantes en la experiencia individual. En segundo lugar, una gran parte de estos cambios tuvieron lugar, por así decirlo, en la superficie de la vida social de la humanidad. Por muy llamativos que resulten para nosotros los avances de los griegos en la filosofía, la astronomía o las matemáticas, sus efectos sobre las condiciones de trabajo de los esclavos debieron de ser prácticamente nulos, y otro tanto podría decirse sobre muchos cambios científicos, políticos e incluso económicos que anunciaron o trajeron la Europa moderna, pero que afectaron escasamente a la vida de millones de campesinos básicamente autosuficientes.

En estas sociedades, la educación era esencialmente un proceso de reproducción cultural y social, en el sentido más restrictivo del término. Consistía en la transmisión, generación tras generación, de técnicas elementales, representaciones del mundo en torno y pautas de conducta y valores largamente establecidos. Por eso podía confiarse a las generaciones adultas, sin ninguna especialización, porque consistía más que nada en la transmisión de un acervo tradicional, de modo que el agente educador por excelencia eran los ancianos, y el medio principal la transmisión oral. La autoridad de la edad, y en particular de los ancianos, se basaba en gran parte en su papel de depositarios, garantes y transmisores de esa tradición. Sólo puede haber un cuerpo docente especializado en la medida en que haya también un saber especializado, y así la educación formal, en la medida en que comenzaba a existir, estaba restringida al ámbito de los sacerdotes, los funcionarios, tal vez los guerreros y algunos oficios urbanos. Los demás aprendían a trabajar la tierra trabajándola, a practicar los oficios practicándolos, a guerrear guerreando, etc., o acompañando a los adultos en esas actividades, de la misma manera que hoy, en el sector más tradicional de la economía y de la sociedad —la economía doméstica y

el orden familiar— las amas de casa aprenden a serlo siéndolo, o colaborando en ello con sus madres. La sociedad se percibía como algo estable o cíclico, explicado mediante mitos religiosos y leyendas cuya narración desembocaba generalmente en la legitimación del orden existente, sin proyección alguna hacia un futuro distinto —al menos sobre la Tierra...

TABLA 1
El ritmo del cambio y su percepción

Tipo de cambio	*Suprageneracional*	*Intergeneracional*	*Intrageneracional*
Corresponde a	Sociedades preindustriales, corrientes superestructurales de la historia	Industrialización, urbanización, estado-nación, alfabetización, modernización, etc.	Eliminación fronteras tiempo y espacio (cambio como regularidad, globalización, *mass media*)
Vida transcurre en	Un mismo mundo conocido e invariante	Un mundo distinto del de los padres	Un mundo en constante cambio
Técnicas productivas	Elementales, tradicionales y estables	Complejas y nuevas, pero duraderas	Constantemente cambiantes
Percepción de sociedad	Estabilidad, tiempo cíclico	Crisis, progreso, historia	Desorden, diversidad, incertidumbre

La aceleración e intensificación del cambio social hace estallar en algún momento una nueva situación, desata un cambio en el cambio. No importa aquí cuál sea este momento, que naturalmente varía de una sociedad a otra y, dentro de cada sociedad, de un grupo social a otro. A partir de cierto momento, en todo caso, el cambio alcanza ya un ritmo generacional o, por mejor decir, intergeneracional: los niños crecen y se convierten en adultos en un mundo distinto del de sus padres, al que ya no pueden ser introducidos con facilidad por ellos, y mucho menos por sus abuelos. Esta aceleración del cambio, diferencia longitudinal, se manifiesta también como desigualdad en el cambio, diferencia transversal. Unos grupos cambian más rápidamente y/o antes que otros: la clase media antes que la clase obrera, la ciudad antes que el campo, etc. Probablemente sea ésta la época dorada del magisterio, la época en la que el maestro de escuela —y, en otro ámbi-

to, el profesor de instituto— representan para y ante su público la apertura al mundo, la cultura en singular y con mayúscula, la ilustración, el progreso; ellos les ofrecen lo que su familia y su comunidad inmediata no pueden darles. Por eso surge, por vías desiguales, un cuerpo docente especializado que suple a los adultos de la familia en la tarea de educar y que, en medio de la conciencia de que se está viviendo una gran transformación, tiene un papel parecido al de los apóstoles en los primeros tiempos del cristianismo, el de anunciar el nuevo orden: maestros-misioneros, profesión-vocación, misiones pedagógicas, escuelas como «templos del saber», la ilustración como forma de evangelización... y así decenas de otros paralelos posibles. En comparación con los padres de esas familias tradicionales, podemos decir, parafraseando a Ortega, que los maestros y los profesores son sus coetáneos, pero no sus contemporáneos: les aventajan en una generación, cuando menos.

Las técnicas productivas ya no se heredan y transmiten simplemente de una generación a otra, sino que se renuevan y revolucionan las condiciones de vida y trabajo. Han de ser aprendidas, pues, de modo específico, pero parecen, no obstante, llamadas a acompañar a quienes las aprenden a lo largo de su vida activa: de ahí que se haga necesario un aprendizaje formal, pero se limite a la etapa inicial. En la percepción de las relaciones y el entorno sociales, por otra parte, la imagen de un orden estable deja paso a la conciencia de vivir un período de crisis, en el que «todo se desvanece en el aire», pero esta crisis es reconducida al deseado orden a través de la idea del progreso como cambio histórico más o menos previsible y/u orientable y manejable. Ya no se trata tanto de pertenecer a la comunidad o estar excluido de ella como de marchar con la historia o verse arrollado por ella.

Mas la aceleración continúa su *crescendo;* el cambio, o mejor dicho su ritmo, no se detiene en esta fase, es decir, no se mantiene con esta intensidad, sino que da un nuevo salto cualitativo. Esto es lo que sucede cuando el ritmo ya no es simplemente generacional, sino que pasa a ser más rápido, intrageneracional. No solamente crecemos y vivimos en un mundo distinto del de nuestros mayores, sino que tal vez crecemos en uno y vivimos como adultos en otro, o en varios otros. Las tecnologías productivas nos resultan no ya cambiantes, sino

básicamente imprevisibles para la generalidad, por lo que el problema no estriba tanto en adquirir tales o cuales habilidades precisas como en desarrollar capacidades genéricas permanentemente adaptables, reciclables; no se trata ya de aprender un conjunto de conocimientos, destrezas, etc., en el presente, sino de aprender a aprender, ahora y en el futuro; no de salir de la institución con el bagaje de conocimientos necesarios para incorporarse a la vida adulta, sino de estar siempre en condiciones de continuar, de seguir acompañando el proceso de cambio a lo largo de toda la vida útil, sea volviendo a la educación formal, acudiendo a la informal o, simplemente, recurriendo a la autodidaxia. La percepción del entorno social no es ya la que corresponde a la idea de progreso, propia de quien vive en una forma social y divisa la anterior, pero no más, de manera que se considera ya en el punto de destino o, a lo más, extrapola una trayectoria pasada que le parece cierta sobre un futuro imaginario, como sucedía con la mayoría de las construcciones escatológicas del siglo XIX. Es, por el contrario, la de quien se ve a sí mismo en medio de un conjunto de fuerzas erráticas que no se sabe a ciencia cierta —en realidad nunca se supo, pero se creyó que se sabía, mientras que ahora, en ese sentido más sabios, sabemos que no sabemos— ni de dónde vienen ni a dónde conducen.

14.2. La nueva posición del docente

Es fácil imaginar cuán drásticamente altera esto la posición del docente. Primero, porque su formación inicial probablemente sea ya muy insuficiente, no sólo para seguir los cambios extramuros, en la vida laboral, ciudadana, mediática, etc., sino incluso para ir sencillamente al paso de su tenue reflejo intramuros, en los objetivos y los medios de enseñanza. Como cualquier profesional, o como cualquier trabajador, el maestro y el profesor se encuentran con que tienen que seguir la evolución constante del conocimiento pertinente, bien sea de lo que enseñan, sobre todo entre los especializados en un área, bien sea de cómo lo enseñan, especialmente entre los que tratan con los niños y jóvenes en las edades más difíciles (unas por su importancia seminal, a pesar de su aparentemente fácil manejo, otras por su carácter de encrucijada, a pesar y también por causa de la mayor madurez

personal), bien sea de ambas cosas. Pero, mientras que en otros oficios y profesiones las señales de inadaptación son inequívocas y surgen de la simple comparación entre el producto o el trabajo propios y el del colega o el competidor, y, si no se ven directamente, se hacen ver por la comparación que establecen el supervisor o el mercado, en la enseñanza las indicaciones son siempre confusas, pues cualquiera puede permitirse tener y hacer saber su propia opinión sobre cómo se reparten las responsabilidades entre el profesor, el centro, el «sistema» (educativo), la familia, el entorno, la calle, las condiciones de vida, los medios de comunicación, el otro «sistema» (social), alguna «crisis» (de valores, de modelos, religiosa, económica...), etc. Como todo grupo profesional, entonces, el de los docentes se ve necesitado de y empujado a una adaptación permanente, pero, a diferencia de la mayoría de ellos, puede encastillarse en el saber y el saber-hacer inicialmente adquiridos, en los métodos de siempre, en su particular *librillo*; o, alternativamente, en el seguidismo hacia algo que lo saque de modo incondicional del mar de dudas que le amenaza, normalmente el libro de texto. También puede, por supuesto, tratar de seguir el ritmo del cambio, tratar incluso de anticiparse a él y de dominarlo, en el sentido de preverlo y sacar el mejor partido de él. Medios no faltan, desde los recursos oficialmente disponibles, que no son pocos (cursos, cursillos, CPR, programas especiales, de todos los cuales no se ha sabido todavía que hayan visto desbordada su capacidad), hasta la infinidad de otros accesibles a través de la propia iniciativa, pero es fácil que el profesor prometeico, que mira hacia delante, choque de inmediato con su colega epimeteico, el que sólo mira atrás, bien sea en forma de reacción hostil, de falta de apoyo o de simple indiferencia, y ello tanto por parte de sus compañeros como individuos cuanto del centro escolar como institución o de la administración educativa como autoridad.

Segundo, altera también su posición porque esto probablemente agrave un deterioro ya patente en términos relativos, algo que a veces se manifiesta en una difícil relación con las familias: mientras que la formación del docente es hoy prácticamente la misma, o del mismo nivel, que hace medio siglo, la de su público indirecto, o los progenitores de su público directo, se ha elevado de forma espectacular; una parte de ellos, incluso, se ven llevados u obligados a seguir el ritmo

TABLA 2
El cambio y las formas de socialización

Tipo de cambio	*Suprageneracional*	*Intergeneracional*	*Intrageneracional*
Institución educativa	Familia, comunidad	Escuela	Escuela, medios, sociedad civil
Agentes educativos	Padres, viejos	Maestros, profesores	Docentes, expertos sobre el terreno
Bases de los educadores	Experiencia vital	Formación inicial	Formación inicial y permanente
Lugar del educador	Inespecífico, asociado a la edad	Estatus simbólico elevado por sí mismo	Estatus diverso, ambiguo y cuestionado

del cambio social y cultural con mucha más cercanía que el profesor y, sobre todo, que el maestro. De un modo u otro, las familias, la mayoría en profesiones y lugares de trabajo menos enrocados que la docencia y la escuela, perciben, sea de una forma crítica o de una forma fetichista, que la corriente social no se detiene y que ellos mismos, según el caso, sólo logran mantenerse en ella con gran esfuerzo (corriendo para lograr permanecer en el mismo sitio y teniendo que correr mucho más para ir a alguna parte, como en el país de las maravillas) o se ven apartados de ella por falta de medios y/o de capacidades personales, y se interrogan, e interrogan a los enseñantes, sobre si la escuela camina o no a la par de la sociedad. Surgen entonces las mil preguntas: ¿por qué no aprenden ya a leer?, ¿y el inglés?, ¿y la informática?, ¿hay actitudes sexistas?, ¿se refuerza su autoestima?, etc., etc. El docente puede entonces ver su labor revalorizada, dado el mayor interés del entorno por lo que hace en ella, pero también —y, por desgracia, esto es lo más frecuente, no tanto porque así suceda como porque así le parece— puede considerarla cuestionada, sentir que están invadiendo su terreno. Y, una vez más, por cierto, el cambio en el tiempo se vive también como diferencia en el espacio, lo longitudinal como transversal: el público de la escuela es comparativamente más diverso, porque la sociedad es más diversa y porque sectores más amplios de ella acceden por más tiempo a la institución, porque colectivos distintos nacen en medios y condiciones diferentes y por-

que el proceso de cambio agudiza esas diferencias. El enseñante se encuentra entonces con que lo que para unos es demasiado, para otros es insuficiente; con que, mientras unos no comprenden el sentido de su labor y algunas familias no ofrecen a la escuela el apoyo individual y colectivo necesario, a otros se diría que todo les parece poco, que nunca están satisfechos, que no valoran e incluso que menosprecian su cualificación, su capacidad y su trabajo profesionales.

«El Señor me lo ha dado, el Señor me lo ha quitado», dice la Biblia en algún lugar. «Marx me lo ha dado, Marx me lo ha quitado», cuenta una historia apócrifa que ironizó el propietario de la editorial Aguilar cuando, en la guerra civil española, las milicias le confiscaron el lujoso coche que había comprado con los beneficios producidos, entre otros, por la venta de *El capital*. «La historia me lo ha dado y la historia me lo ha quitado», podrían decir de su estatus ganado y perdido los profesores. El cambio marcadamente intergeneracional, el profundo pero abarcable proceso de cambio de la modernización, encumbró a la escuela y, con ella, a sus agentes especializados, pero al mismo tiempo que privaba a otros de esa posición. Esos otros fueron entonces los ancianos, desplazados, además de por la desaparición masiva de la pequeña propiedad (cuya transmisibilidad por vía hereditaria era su principal activo económico en la vejez), por el derrumbe de su posición como garantes de la reproducción cultural. Sus habilidades laborales quedaron obsoletas por efecto de la innovación tecnológica; su papel de depositarios y transmisores de la herencia cultural, perpetuada durante milenios de forma oral, se volvió superfluo como consecuencia de la invención de la imprenta y la generalización de la cultura impresa; su identificación con los valores tradicionales los convirtió en una reliquia del pasado en medio de un mundo en cambio. Los beneficiarios de esta caída no fueron otros que la escuela y sus agentes, a los que no se oyó entonces un lamento por las viejas formas desterradas, sino más bien un extraordinario celo por terminar de enterrarlas. Pero las revoluciones, ya se sabe, suelen devorar a sus propios hijos, y la aceleración del cambio social amenaza ahora con hacer con la escuela y los maestros y profesores lo mismo que entonces hiciera con la familia y con los viejos en cuanto instituciones y agentes del proceso de socialización: dejarlos atrás, en una posición parcialmente marginada y, en todo caso, subordinada.

14.3. La nueva situación de los educandos

El cambio significa alternativas, opciones, libertad, pero también incertidumbre e inseguridad. Contaba Margaret Mead, en su celebrado estudio sobre la infancia samoana —*Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, celebrado especialmente, por su tono ambientalista, en el mundo de la educación—, que el niño que destacaba en su aprendizaje por encima de lo típico no era felicitado y estimulado, sino reprendido y refrenado. La sociedad se reproducía a sí misma, generación tras generación, de modo prácticamente idéntico, y eso, entre otras cosas, evitaba a los adolescentes samoanos las tremendas crisis de sus coetáneos norteamericanos. (En realidad, sabemos algo más de Samoa —véase el desengañado libro de un incondicional, D. Freeman, *Margaret Mead and Samoa*—: sabemos que en la idílica isla ya había por entonces una imponente base militar norteamericana, que los lugareños todavía se ríen, decenios después, de lo que le contaron a la cándida antropóloga, que ya entonces eran especialmente dados a tener que comparecer ante los tribunales coloniales por actos violentos y que el alcohol hacía estragos entre ellos, como ha sucedido con todos los pueblos que se han visto barridos repentinamente por una ola de cambio exógeno.) El niño samoano se integraba suave y gradualmente en una estructura de funciones adultas casi natural, largamente consolidada en todo caso por el tiempo, asumiendo desde muy temprano y poco a poco su cometido, en vez de ser retenido en el limbo escolar para saltar luego súbitamente al mundo del trabajo. Por el contrario, su coetáneo norteamericano se vería sometido a una presión individual que reproducía, en cierto modo, la tensión vivida por la humanidad en el paso a la modernidad: como señalara Hegel mucho tiempo ha, la ontogénesis reproduce la filogénesis, la educación del niño reproduce en miniatura la evolución de la humanidad. Pero tal tensión tendría lugar sin el contacto con la realidad que supone la integración parcial en el mundo de los adultos, agrandándose cada vez más el hiato entre la infancia y la adultez, con el consiguiente riesgo de crisis.

En la fase prometeica de la institución escolar, la que correspondió al cambio intergeneracional, la escolarización supuso para la mayoría de los niños —pero más para los de las clases populares que

para los de las medias y altas, para las mujeres que para los hombres, para las minorías étnicas que para los grupos dominantes, para las colonias que para las metrópolis— la exigencia y la oportunidad de incorporarse al *progreso*, es decir, al cambio social, para bien y para mal. El éxito escolar era la llave de esa incorporación, que para muchos fue desclasamiento, asimilación, conversión. Pero, en la fase del cambio intrageneracional, la escuela y los docentes corren el riesgo de convertirse en una institución y un colectivo epimeteicos, agarrados a las certidumbres del *trivium* y el *quadrivium* y con la cabeza siempre vuelta nostálgicamente hacia atrás, seguros de que cualquier tiempo pasado fue mejor. El cambio social y sus manifestaciones culturales y simbólicas ya no discurren tanto por la institución escolar como por los mecanismos más difusos y más ágiles —aunque también y por ello mismo más caóticos— de la ciudad, los medios de comunicación de masas, los grupos informales o las redes informáticas. ¿Qué puede ofrecer la escuela ante esto? No, desde luego, el restrictivo contenido de sus programas, ni los limitados conocimientos de sus agentes. Lo que puede (¿puede?) y, sobre todo, debe (¡debe!) ofrecer es la formación y desarrollo de la capacidad crítica necesaria para ser capaz de seleccionar y orientarse entre la avalancha de información que abruma a los asombrados y seducidos habitantes de la *aldea global*.

Puede suponerse el alcance de lo que todo esto significa para el contenido y el método del aprendizaje y para las posiciones relativas y los vínculos de ambos. En realidad, podríamos decir que la divisoria, hoy, al término de la escolarización básica e incluso de la secundaria, no se establece ya entre los que saben y los que no, ni entre los que han alcanzado un nivel suficiente y los que no, tal vez ni siquiera entre los que han adquirido uno u otro tipo de conocimientos en distintas ramas del sistema escolar o en centros muy desiguales, sino entre los que salen en condiciones de seguir aprendiendo, sea en un nuevo contexto institucional formal (por ejemplo, en el nivel educativo siguiente), o en un contexto informal (por ejemplo, en el trabajo), o por sí mismos, y los que ya no serán capaces de seguir haciéndolo porque la escuela no ha logrado crear, desarrollar o conservar en ellos, cualquiera que sea el caso, las capacidades correspondientes. De ahí la importancia correctamente asignada al método en la educación moderna. La cuestión no es que el contenido no importe, ni que el aprendizaje deba convertirse, como algunos piensan, en un juego. Es que podemos estar en buena medida seguros de que una parte importante de los contenidos enseñados y aprendidos en el proceso educativo inicial periclitarán tarde o temprano —más temprano que tarde— a lo largo de la vida del individuo. Tendrá entonces que volver una vez y otra a aprender, y para ello necesitará haber adquirido las técnicas, las disposiciones y las capacidades propias del proceso, no del fondo del aprendizaje.

TABLA 3
El cambio y los objetivos de la educación

Tipo de cambio	*Suprageneracional*	*Intergeneracional*	*Intrageneracional*
Objetivo de la educación	Tradición, reproducción cultural	Modernización, progreso	Orientación en caos, capacidad de selección
Tipo de conocimiento	Conocimiento pragmático	Conocimiento abstracto	Capacidad de aprender
Percepción del entorno	Mito	Sistema	Crítica

Esto ha revolucionado profundamente el papel y el significado de la educación de adultos. La vieja secuencia vital educación → trabajo se ha roto (además de por el desempleo juvenil, por los cambios en la tercera edad, etc.) porque el tiempo del trabajo es ya, también, tiempo de educación. La educación de adultos nació como una segunda oportunidad para aquellos que no habían podido o sabido aprovechar la primera, es decir, como un mecanismo de repesca para los excluidos de y los descalificados por la escuela, en la formación inicial. Sin embargo, su papel ha venido cambiando progresivamente hasta convertirse en una continuación de ésta. Aunque la expresión *educación de adultos* se reserve todavía, en gran medida, para las ofertas remediales y compensatorias, mientras que para el resto se prefieren términos como *permanente, continua, recurrente, actualización, perfeccionamiento, reciclaje, etc.*, lo que importa señalar es que cada vez es más frecuentada, en términos absolutos y relativos, por personas que no buscan en ella cubrir carencias de su formación inicial, sino coronarla o actualizarla. Cuanto más y mejor fue la for-

mación inicial, más información, mejor disposición y mayor capacidad de aprovechamiento se tiene para la formación ulterior, es decir, permanente o de adultos. En contrapartida, y aunque la política de las administraciones públicas siga manteniendo, por razones obvias, algunas ofertas específicamente dirigidas hacia los sectores que abandonaron la enseñanza reglada bajo mínimos, éstos se ven cada vez menos representados en el subsistema de la formación ocupacional y continua, menos informados de sus múltiples oportunidades y menos capaces de obtener rendimiento de ella.

Tres cuartos de lo mismo podría decirse de la autodidaxia. Sería ingenuo pensar que todo lo que se aprende ha de aprenderse en un contexto institucional diseñado al efecto, sea éste reglado o no. El aprendizaje autónomo, la autoayuda, el *hágalo usted mismo*, ocupan un espacio no sé si creciente, pero en todo caso muy importante en la vida y la formación de las personas. Desde la lectura del libro de instrucciones de cualquier electrodoméstico hasta el seguimiento de la investigación de punta en cualquier ámbito científico, pasando por los manuales audiovisuales de todo tipo de materias o la asistencia técnica en línea para los usuarios de los programas informáticos, desde las viejas bibliotecas hasta la malla mundial, un número creciente de recursos están a disposición de quien los quiera... y sepa manejar. O, más exactamente, de quien se encuentre y esté efectivamente en condiciones de aprender a hacerlo, sin importar a qué edad se le presente el reto.

Bibliografía

Dado el carácter introductorio de este trabajo, lo que se ofrece es una bibliografía básica que permite profundizar en cada una de las secciones del mismo. Por la misma razón, la limitamos a títulos accesibles en lengua castellana.

1. Sobre el concepto general de socialización, véanse P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu, 1971); H. Gerth y C. W. Mills, *Carácter y estructura social* (Buenos Aires, Paidós, 1967), y G. H. Mead, *Espíritu, persona y sociedad* (Buenos Aires, Paidós, 1982). Sobre la educación como parte del proceso de socialización, E. Durkheim, *Educación y sociología* (Barcelona, Península, 1985) y C. Lerena, *Reprimir y liberar* (Madrid, Akal, 1983).

El lector que desee tener una panorámica de la sociología de la educación hará bien en acudir a una o a varias recopilaciones, antes que a cualquier manual. Obras que reúnen amplias series de trabajos son las de M. F. Enguita y J. Sánchez Martín, eds., *Sociología de la Educación: Lecturas básicas* (Barcelona, Ariel, 1998); A. Gras, ed., *Sociología de la educación: Textos fundamentales* (Madrid, Narcea, 1976); C. Lerena, ed., *Educación y Sociología en España* (Madrid, Akal, 1987); M. F. Enguita, ed., *Marxismo y sociología de la Educación* (Madrid, Akal, 1986) y J. Varela, ed., *Perspectivas actuales en la sociología de la Educación* (ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983); F. Ortega *et al.*, eds., *Manual de Sociología de la Educación* (Madrid, Visor, 1989); Varios Autores, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, CIDE-Universidad Complutense); M. A. García de León, G. de la Fuente y F. Ortega, eds., *Sociología de la Educación* (Barcelona, Barcanova, 1993).

2. La interpretación funcionalista de la relación entre educación y empleo tiene su mejor y pionera expresión en K. Davis y W. E.

Moore, «Algunos principios de la estratificación», en R. Bendix y S. M. Lipset, *Clase, status y poder* (Madrid, Euroamérica, 1972). La teoría del capital humano, en T. W. Schultz, «La inversión en capital humano», *Educación y Sociedad* 1, 1983. La perspectiva credencialista, en R. Collins, *La sociedad credencialista* (Madrid, Akal, 1988). El enfoque de la correspondencia, en S. Bowles y H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista* (Méjico, Siglo XXI, 1981).

La función de la educación con relación al Estado se analiza en M. F. Enguita, *Poder y participación en el sistema educativo* (Barcelona, Paidós, 1992).

El lugar de la educación en la idea meritocrática de la sociedad se discute a fondo en P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *Los estudiantes y la cultura* (Barcelona, Labor, 1967) y *La reproducción* (Barcelona, Laia, 1977), así como en C. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España* (Barcelona, Ariel, ed. rev. 1986) y en R. Boudon, *La desigualdad de oportunidades* (Barcelona, Laia, 1983) y J. Carabaña, *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1983).

3. La división interna de la escuela y su significación social es tratada en Ch. Baudelot y R. Establet, *La escuela capitalista en Francia* (Madrid, Siglo XXI, 1976); C. Lerena, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, cit., y M. F. Enguita, «La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar» (*Educación y Sociedad* 1, 1983; también incluido en C. Lerena, ed., *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, 1986), e *Integrar o segregar* (Barcelona, Laia, 1986).

La influencia del lenguaje en el rendimiento escolar se discute en B. Bernstein, *Clase, código y control: Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (Madrid, Akal, 1988, en prensa). El principal trabajo de Bernstein en este campo, «Clase social, lenguaje y socialización», junto con la crítica de W. Labov, «La lógica del inglés no standard», se encuentra en *Educación y Sociedad* 4, 1985.

Una discusión de la influencia del capital cultural, las actitudes, las expectativas, etc., aparece en P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *op. cit.* (ambas). Sobre los tests de inteligencia, véase M. Tort, *El cociente intelectual* (Madrid, Siglo XXI, 1977). Una buena revisión de las interpretaciones sociológicas sobre el rendimiento es la de J.-C. Forquin, «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social» (*Educación y Sociedad* 3, 1985).

Sobre la relación entre las actitudes de los jóvenes ante la escuela y su subcultura social, y sobre sus estrategias como alumnos, véanse P. Willis, *Aprender a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera* (Madrid, Akal, 1988) y M. F. Enguita, «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?» (*Política y Sociedad* 1, 1988).

4. Los organismos oficiales publican periódicamente información sobre el sistema educativo español. No está exenta de problemas metodológicos, pero es la que hay y resulta bastante útil. El Ministerio de Educación y Ciencia viene publicando cada dos años los *Datos y cifras de la educación*. El Instituto Nacional de Estadística edita, por su parte, anualmente, la *Estadística de la enseñanza en España*. El Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ha publicado recientemente el informe titulado *El sistema educativo español* (en 1988 y en 1991), del cual se han extraído parte de los datos del capítulo 4 de este libro, y ha asumido como tarea actualizarlo periódicamente. Este mismo organismo publica con frecuencia, además, diversos informes monográficos y pone a disposición del público los resultados de las investigaciones por él financiadas, que son la mayor parte de las que se hacen en el campo de la educación. Otra fuente importante de datos, aunque no tanto de análisis, son los informes sobre el sistema educativo español realizados por y para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); estos informes aparecen más esporádicamente, siendo el último de 1985.

Véase también S. del Campo, dir., *Tendencias sociales en España (1960-1990)*, vol. II, cap. 8.1, y vol. III, caps. 15.1, 15.2, 15.3 y 15.4 (Madrid, Fundación BBV, 1993).

5. Sobre la relación entre educación y empleo pueden verse, en general, H. M. Lvin y R. W. Rumberger, «Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades», (*Política y Sociedad* 1); M. F. Enguita, «Tecnología y sociedad: La ideología de la racionalidad técnica, la organización del trabajo y la educación» (*Papers* 27). Sobre España, M. F. Enguita, *Educación, formación y empleo* (Madrid, Eudema, 1992); F. Bosch et al.: *La educación en España: una perspectiva económica* (Barcelona, Ariel, 1988); también los números monográficos de *Revista de Educación* 293 y *Economía y Sociología del Trabajo* 6.

6. En torno al sesgo cultural de los currículos pueden verse, de nuevo, los trabajos citados de P. Bourdieu y J.-C. Passeron, pero sobre todo los de M. W. Apple, *Ideología y currículum* (Madrid, Akal, 1987) y *Educación y poder* (Madrid, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, 1987).

Sobre la organización y diferenciación de las prácticas escolares son imprescindibles S. Bowles y H. Gintis, *op. cit.*; M. F. Enguita, *La cara oculta de la escuela* (Madrid, Eudema, 1988), y Ch. Baudelot y R. Establet, *op. cit.* Véanse también M. F. Enguita, *Trabajo, escuela e ideología* (Madrid, Akal, 1985: cap. VII) y T. Parsons, «El aula como sistema social» (*Revista de Educación* 242, 1976); recogido también en A. Gras, ed., *Sociología de la Educación: textos fundamentales* (Madrid, Narcea, 1975). El libro pionero en el análisis de las relaciones escolares sigue siendo el de P. Jackson, *La vida en las aulas* (Madrid, Marova, 1975, reeditado recientemente por Morata).

7. El sexismo en los libros de texto ha sido analizado por A. Moreno Sardá y P. M. Ruiz Caballero, *El orden androcéntrico del discurso histórico: lectura crítica no androcéntrica de los manuales de Historia de BUP* (Madrid, Instituto de la Mujer, mimeo, 1988); por N. Garreta et al., *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB* (Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, 1984), y por P. Heras, *El papel de la mujer en la enseñanza y el libro de texto en Cataluña* (tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona).

Sobre los procesos informales de interacción en el aula contamos con el trabajo de M. Subirats y C. Brullet, *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Madrid, Instituto de la Mujer, 1988). El autor de este trabajo prepara en la actualidad el informe final de una investigación sobre el sexismo entre los profesores, financiada por la Comunidad Europea y el MEC.

Sobre el lugar de las mujeres en el sistema educativo español, véase el informe elaborado por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), *La presencia de las mujeres en el sistema educativo* (Madrid, Instituto de la Mujer, 1988).

8. Los mejores estudios sobre los gitanos españoles son, con mucho, los de Teresa San Román, en particular *Vecinos gitanos* (Madrid, Akal, 1976), *Entre la marginación y el racismo* (Madrid, Alianza, 1986) y, en relación con la educación, «La Celsa y la escuela del barrio», en N. Knipmeyer, M. González Bueno y T. San Román, *Escuelas, pueblos y barrios* (Madrid, Akal, 1979). También vale la pena el libro de J.-P. Liégeois, *Gitanos e itinerantes* (Madrid, Presencia Gitana, 1986). Más centrados en la educación, véanse A. Iniesta, *Los gitanos: problemas socio-educativos* (Madrid, Narcea, 1987) y M. F. Enguita, *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano* (Madrid, CIDE, 1995).

9. No conozco otros tratamientos comparativos de las desigualdades de clase, género y etnia, pero cabe mencionar algunas obras que consideran, al menos, dos de los tres elementos: C. Baudelot, R. Benoliel, H. Cucrowicz y R. Establet, en *Los estudiantes, el empleo y la crisis* (Madrid, Akal, 1988), han estudiado los cambios en la composición de clase y género del estudiantado universitario. El CIDE publicó un volumen titulado *Las desigualdades en la educación en España* (Madrid, CIDE, 1992), y más recientemente ha publicado una muy útil revisión de las investigaciones sobre las distintas formas de desigualdad, la de M. Grañeras et. al., *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España* (Madrid, CIDE, 1998).

10. La relación entre la educación, la economía y el Estado es tratada en M. Carnoy, «Educación, economía y Estado» (*Educación y Sociedad* 3); S. Bowles y H. Gintis, «La educación como sede de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo» (*Educación y Sociedad* 2); M. Carnoy y H. Levin, *Educación y política* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988), y M. F. Enguita, «¿Es tan fiero el león como lo pintan?...», *op. cit.*, y «Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción» (*Revista de Educación*, 1988, en prensa).

Las relaciones entre educación y formas de trabajo, en M. F. Enguita, *La cara oculta de la escuela*, cit., y «Tecnología y Sociedad», *Papers de sociología* 27, 1986.

La relación entre la escuela y la transición a la vida adulta, en P. Willis, *op. cit.*; M. F. Enguita, «El rechazo escolar...», *cit.*, y J. L. de Zárraga, *Informe Juventud en España: la inserción de los jóvenes en la sociedad* (Madrid, Ministerio de Cultura, 1985).

Sobre los procesos de interacción en el aula, las obras ya citadas de M. W. Apple; D. Hargreaves, *Las relaciones interpersonales en la*

educación (Madrid, Narcea, 1978), y M. F. Enguita, «Cualquier día a cualquier hora: invitación a una etnografía de la escuela» (*Arbor* 477, 1985) y *Reforma educativa..., cit.*

11. La profesión docente ha sido estudiada por J. Varela y F. Ortega, *El aprendiz de maestro* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1984); J. M. Esteve, *El malestar docente* (Barcelona, Laia, 1987); C. de Elejabeitia, P. Redal y otros, *El maestro* (Madrid, EDE, 1983); F. Ortega y A. Velasco, *La profesión de maestro* (Madrid, CIDE, 1991). De fuera de nuestras fronteras cabe destacar M. W. Apple, *Maestros y textos* (Barcelona, Paidós/MEC, 1989). Véanse también los artículos de F. Ortega, A. Guerrero, N. C. Burbules, K. Densmore y G. Sykes en *Educación y Sociedad* 11.

12. La participación escolar ha sido especialmente estudiada por M. F. Enguita, *Poder y participación en el sistema educativo (o.c.)* y en *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* (Madrid, Morata, 1993), así como por C. Elejabeitia y cols., *La comunidad escolar y los centros docentes* (Madrid, CIDE, 1987, mimeo). Véase también S. J. Ball, *La micropolítica en la escuela* (Barcelona, Paidós/MEC, 1989).

13. Las reformas de la enseñanza son objeto, entre otros trabajos, en G. J. Papagiannis, R. N. Bickel y S. J. Klees, «Hacia una economía política de la innovación educativa» (*Educación y Sociedad* 5, 1986); M. F. Enguita, *Integrar y segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados* (Barcelona, Laia, 1986, 1989), y M. F. Enguita y H. M. Levin, «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», *Revista de Educación* 290. La reforma española ha sido analizada por el autor de estas líneas, fundamentalmente, en *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional* (Barcelona, Laia, 1987) y *Juntos, pero no revueltos* (Madrid, Visor, 1990.

En torno a los efectos previsibles de una igualación de las oportunidades educativas sobre la desigualdad social, deben verse los artículos de L. C. Thurow, «Educación e igualdad económica», y R. Boudon, «Educación y movilidad: un modelo estructural» (ambos en *Educación y Sociedad* 2).

14. Interesantes ensayos sobre las relaciones generales entre educación y cambio social, aunque siempre datados, son los de E. Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia* (Madrid, La Piqueta, 1982); A. Ponce, *Educación y lucha de clases* (Bogotá, Editorial Latina, 1977); C. M. Cipolla, *Educación y desarrollo en Occidente* (Barcelona, Ariel, 1976), y M. Foucault, *Vigilar y castigar*, capítulo II (México, Siglo XXI, 1976).

TÍTULOS PUBLICADOS

ADOLESCENTES EN CONFLICTO, *J. Urra.*
ANÁLISIS DE DATOS EN PSICOLOGÍA I, *J. Botella, O. G. León y R. San Martín.*
ANÁLISIS DE DATOS EN PSICOLOGÍA II, *A. Pardo y R. San Martín.*
ANTROPOLOGÍA Y PSICOLOGÍA, *C. Monedero.*
APLICACIONES CLÍNICAS DE LA EVALUACIÓN Y MODIFICACIÓN DE CONDUCTA. Estudio de casos, *D. Macià, F. X. Méndez y cols.*
APRENDIZAJE NO-VERBAL DE LOS HUMANOS, EL, *E. Huertas.*
AVANCES EN EL TRATAMIENTO PSICOLÓGICO DE LOS TRASTORNOS DE ANSIEDAD, *E. Echeburúa.*
CAPACIDADES HUMANAS, *B. R. Colom.*
CONFLICTO Y NEGOCIACIÓN, *L. Munduate y J. M. Martínez.*
CONFRONTACIÓN SOBRE LA INTELIGENCIA. ¿HERENCIA-AMBIENTE?, LA, *H. J. Eysenck y L. Kamin.*
CUADERNO DE PRÁCTICAS DE MOTIVACIÓN Y EMOCIÓN, *E. G. Fernández Abascal, F. Palmero, M. Chóliz y F. Martínez.*
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ESCOLAR. Una perspectiva neuropsicológica, *C. Monedero.*
DROGA Y DELINCUENCIA, *J. M. Otero.*
ENTREVISTA, LA. Técnicas y aplicaciones para la empresa, *J. G. Goodale.*
ESCUELA A EXAMEN, LA, *M. Fernández.*
ESCUELA Y TOLERANCIA, *M.ª J. Díaz-Aguado.*
ESTADÍSTICA PARA PSICÓLOGOS 1. Estadística descriptiva, *J. Amón.*
ESTADÍSTICA PARA PSICÓLOGOS 2. Probabilidad. Estadística inferencial, *J. Amón.*
ESTRÉS Y PSICOPATOLOGÍA, *J. Buendía Vidal (coord.).*
ETOLOGÍA. Bases biológicas de la conducta animal y humana, *F. Peláez del Hierro y J. Veá Baró.*
EVALUACIÓN CONDUCTUAL HOY, *R. Fernández-Ballesteros.*
EVALUACIÓN ESTRUCTURADA DE LA PERSONALIDAD, *A. Matesanz.*
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA, *R. Sanz Oro.*
FAMILIA DEL DEFICIENTE MENTAL, LA, *T. Vargas y A. Polaino-Lorente.*
FUNDAMENTOS DE LA PSICOLOGÍA JURÍDICA, *M. Clemente.*
GÉNERO Y SOCIEDAD, *J. Fernández (Coord.).*
GEOGRAFÍA DE LA INTELIGENCIA HUMANA. Las aptitudes cognitivas, *M. de Juan-Espinosa.*
GRUPOS DE DISCUSIÓN, *R. A. Krueger.*
GRUPOS EN LAS ORGANIZACIONES, *F. Gil y M. García.*
GUÍA DE AYUDA AL TERAPEUTA COGNITIVO-CONDUCTUAL, *A. Gavino.*
GUÍA JURÍDICA DEL PSICÓLOGO, *M. Clemente y J. Ríos.*
HISTORIA DE LAS IDEAS PSICOLÓGICAS, *H. Carpintero.*
INTERVENCIÓN CONDUCTUAL EN CONTEXTOS COMUNITARIOS I. Programas aplicados de prevención, *F. X. Méndez, D. Macià y J. Olivares.*
INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA: PROGRAMAS APLICADOS DE TRATAMIENTO, *D. Macià, F. X. Méndez y J. Olivares.*
INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, *J. A. Beltrán, V. Bermejo, M.ª D. Prieto y V. Vence.*
INTRODUCCIÓN A LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA I y II, *R. Fernández-Ballesteros.*
INTRODUCCIÓN A LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PSICOLOGÍA, *A. R. Delgado y G. Prieto.*
INTRODUCCIÓN A LA PSICOFISIOLOGÍA CLÍNICA, UNA, *J. Vila Castellar.*
MADUREZ PERSONAL: PERSPECTIVAS DESDE LA PSICOLOGÍA, LA, *J. J. Zacarés y E. Serra.*
MANUAL PRÁCTICO DEL JUEGO PATOLÓGICO, *J. Fernández-Montalvo y E. Echeburúa.*
MANUAL DE TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN Y TERAPIA DE CONDUCTA, *F. J. Labrador, J. A. Cruzado y M. Muñoz.*
MODIFICACIÓN DE CONDUCTA CON NIÑOS Y ADOLESCENTES, *F. X. Méndez, D. Macià y cols.*
MODIFICACIÓN DE LA INTELIGENCIA, *M.ª D. Calero (coord.).*
NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LA EMPRESA. Una perspectiva psicosocial, *F. Prieto, A. M.ª Zornoza y J. M.ª Peiró.*
ORÍGENES DE LA DIVERSIDAD HUMANA, *B. R. Colom.*
PERSONALIDAD: ASPECTOS COGNITIVOS Y SOCIALES, *M.ª D. Avia y M.ª L. Sánchez Bernardos.*
PERSONALIDAD Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES, *H. J. Eysenck y M. W. Eysenck.*
PERSONALIDAD Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL TRABAJO, *A. Furnham.*
PERSONALIDADES VIOLENTAS, *E. Echeburúa y cols.*
PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA DIFERENCIAL EN EDUCACIÓN, CLÍNICA Y DEPORTES, LA, *M. de Juan-Espinosa, B. R. Colom y M.ª A. Quiroga.*
PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA DIFERENCIAL EN INDUSTRIA Y ORGANIZACIONES, LA, *M. de Juan-Espinosa, B. R. Colom y M.ª A. Quiroga.*
PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA SOCIAL, *R. de Diego Vallejo y M. Chico del Río.*
PROBLEMAS DE LA BEBIDA, LOS: UN SISTEMA DE TRATAMIENTO PASO A PASO, *B. McCrady, R. Rodríguez Villarino y J. M. Otero-López.*
PROBLEMAS Y EJERCICIOS DE PSICOESTADÍSTICA, *J. Botella y M.ª I. Barriopedro.*
PROCESOS COGNITIVOS EN LA DEFICIENCIA MENTAL, *M.ª J. Benedet.*
PROCESOS Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN NIÑOS DEFICIENTES MENTALES, *S. Molina y A. Arraiz.*
PSICOFISIOLOGÍA, *L. Carretié y J. Iglesias.*
PSICOLOGÍA DE LA ATENCIÓN, *J. Roselló i Mir.*
PSICOLOGÍA BÁSICA, *A. Puente (coord.).*
PSICOLOGÍA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES, *B. R. Colom.*
PSICOLOGÍA Y ENSEÑANZA DEL ESTUDIO. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales, *P. Hernández Hernández y L. A. García García.*
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA, *Th. Alexander, P. Roodin y B. Gorman.*
PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL 1. Metodología, *S. Pereda Marín.*
PSICOLOGÍA PREVENTIVA. Avances recientes en técnicas y programas de prevención, *G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos y T. J. Carrasco Giménez.*
PSICOLOGÍA DE LA SALUD, *M. A. Simón.*
PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA, *M. Clemente Díaz.*
PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA ORGANIZACIÓN, *L. Munduate Jaca.*
PSICOLOGÍA EN EL TRABAJO SOCIAL, *M. Herbert.*
PSICOPATOLOGÍA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. Desarrollos actuales, *J. Buendía.*
PSICOTERAPIAS. Escuelas y conceptos básicos, *J. L. Martorell.*
¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA? Puntos de vista actuales de su naturaleza y definición, *R. J. Sternberg y D. K. Detterman.*
RECURSOS HUMANOS Y MARKETING INTERNO, *I. Quintanilla.*
REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL DE PERSONAS CON TRASTORNOS MENTALES CRÓNICOS, *Abelardo Rodríguez (coord.).*
SALUD MENTAL TAMBIÉN SE APRENDE, LA. Intervención desde un modelo integrado, *M. Fontecha.*
SEXUALIDAD EN LA VEJEZ, *F. López Sánchez y J. C. Olazábal Ulacia.*
TEORÍA CLÁSICA DE LOS TESTS, *J. Muñiz.*
TEORÍA DE RESPUESTA A LOS ÍTEMS. Un nuevo enfoque en la evaluación psicológica y educativa, *J. Muñiz.*
TERAPIA DE PAREJA. Un enfoque conductual-sistémico, *P. H. Bornstein y M. T. Bornstein.*
TESTS, INTELIGENCIA Y PERSONALIDAD, *B. R. Colom.*
TOMA DE DECISIONES Y JUICIO CLÍNICO. Una aproximación psicológica, *A. Godoy.*
TRATAMIENTO PSICOLÓGICO DEL ASMA BRONQUIAL, *M.ª I. Vázquez y J. M.ª Buceta.*
TRATAMIENTO PSICOLÓGICO DE HÁBITOS Y ENFERMEDADES, *J. M.ª Buceta y A. M.ª Bueno.*
TRATAMIENTOS CONDUCTUALES EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA, *J. Olivares, F. X. Méndez y D. Macià.*
VARONES Y MUJERES. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género, *J. Fernández (coord.).*
VEJEZ, LA. Perspectivas del desarrollo humano, *R. A. Kalish.*
VIVIR CON LA DROGA, *J. Valverde Molina.*